

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Kulttuurihäirintä ja vastamainokset kriittisen  
mediakasvatuksen välineinä**

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö  
Mediakasvatuksen pro gradu -tutkielma

EMMI HUHTANEN

Toukokuu 2016

Tampereen yliopisto

Viestinnän, median ja teatterin yksikkö

EMMI HUHTANEN: Kulttuurihäirintä ja vastamainokset kriittisen mediakasvatuksen välineinä

Mediakasvatuksen pro gradu -tutkielma, 69 sivua

Toukokuu 2016

---

Tässä tutkimuksessa jokapäiväisillä mediakulttuurin tuotteilla, kuten mainoksilla, ajatellaan olevan pedagogista merkitystä. Tutkimuksen keskeisenä käsitteenä on *julkisen pedagogiikka*. Sillä viitataan mediakulttuurin kasvattavaan vaikutukseen: ihminen omaksuu arvoja, maailmankuvia ja elämäntapoja kokemuksellisessa suhteessa joka tapahtuu medioituneen kulttuurin, arjen ja kielen kautta tapahtuvana sosialisatioprosessina. Teoreettisena viitekehyksenä tutkimukselle toimii kriittisen pedagogiikan teoria. Lähtökohtana aiheen valinnalle on ollut kiinnostus taidetta ja aktivismia yhdistävää *kulttuurihäirintää* kohtaan sekä havainnot siitä, että opettajaopiskelijoiden käsityksiä mediakasvatuksesta määrittävät voimakkaasti turvallisuuteen sekä erilaisten tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden käyttöön painottuvat näkemykset.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten *vastamainoksia* voidaan käyttää kriittisen mediakasvatuksen opetuksessa. Vastamainoksilla tarkoitetaan mainosparodioita, jotka jäljittelevät alkuperäisten mainosten visuaalista ilmettä mutta siten, että niiden välittämää viestiä on muutettu. Niiden pyrkimyksenä on usein satiirin keinoin kritisoida jotain yhteiskunnallista epäkohtaa. Tutkimuksen oletuksena on, että media- ja populaarikulttuurista huumorin kautta ammentavat vastamainokset soveltuvat kriittisen kasvatuksen teorian mukaisesti välineeksi kriittiseen mediakasvatukseen, sillä ne mahdollistavat median ja yhteiskunnan monipuolisen tarkastelun koulukontekstissa lapsille ja nuorille tuttuun kuvastoon kautta.

Tutkimus on laadullinen toimintatutkimus, joka on toteutettu ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden mediakulttuuria käsittelevällä kurssilla. Aineistona on viidelle 15-20 hengen pienryhmälle teetetyt harjoitustehtävät (media-analyysi sekä vastamainos), niiden reflektointi sekä opiskelijoiden kurssista laatimat portfoliot. Kurssin tavoitteena oli, että siinä käytetyillä toiminnallisilla menetelmillä opettajaopiskelijat voisivat kehittää kriittisen, median sisältöjen tarkasteluun painottuvan käsityksen mediakasvatuksesta ja -kulttuureista. Kurssi on osa Erasmus+ Programme-ohjelman e-Media Education Lab-projektia (e-MEL) jonka tavoitteena on kehittää uusia toimintatapoja mediakasvatuksen opettamiseen opettajankoulutuksessa. Projekti on viiden maan yhteistyönä toteuttama hanke, jossa on mukana Suomi, Belgia, Portugali, Italia sekä Iso-Britannia.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että tutkimuksessa käytetyillä menetelmillä onnistuttiin monipuolistamaan opettajaopiskelijoiden ymmärrystä mediakasvatuksesta. Aineisto viittaa siihen, että vastamainosten käyttö kriittisen mediakasvatuksen opetuksessa on opiskelijoita innostavaa ja motivoivaa käytännön mediakasvatustoimintaa. Toimijuus medioituneessa yhteiskunnassa edellyttää kriittistä media- ja monilukutaitoa. Tällä tarkoitetaan erityisesti kykyä havaita, kuinka mediaesityksissä tuotetaan representaatioita, havaita mediaesitysten auktorisoituja valtasuhteita, kykyä purkaa niiden konstituoituja merkityksiä sekä asettaa merkityksiä uuteen järjestykseen. Vastamainoksia tekemällä opiskelijat oppivat paitsi näitä analyttisiä taitoja, myös käyttämään näitä samoja mediaesityksen rakentamiseen tarvittavia resursseja sekä haastamaan valmiita merkityksenantoja.

Avainsanat: kriittinen mediakasvatus, kriittinen pedagogiikka, vastamainos, mainonnallistuminen, kulttuurihäirintä

This thesis focuses on the pedagogical significance of our everyday media environment, such as advertisements. A central concept for this study is public pedagogy, which refers to the educational impact of media culture. The concept of public pedagogy refers to the socialisation process by which persons adopt their values, ways of life, and worldviews. This process involves the mediation of everyday life, the world, and language. The subject choice was inspired firstly by my own interest towards culture jamming, a diverse method for art-based (media-)activism, and secondly, by the observation that students studying to become teachers define media education heavily from the points of view of security and technology, instead of the exploration of media contents.

This study looks into the potential of public pedagogy as a site of informal learning. The objective of this research is to examine how subvertisements could be used as a tool for critical media literacy in the framework of critical pedagogy. A form of culture jamming, subvertisements are advertisement parodies that mimic the visual appearance of actual commercials but carry an altered message to their viewer. Subvertisements often aim to criticise social problems by satire. The assumption in this thesis is that subvertisements, which draw from media- and popular culture with a humoristic tone, could be adopted as a tool for critical media education, since they enable a diverse exploration of media and society in the school context through imageries that are familiar to children and youth.

This study was carried out as a qualitative action research that was conducted among first year students studying to become teachers in a university course concerning media culture. The course is a part of Erasmus+ Programme project called e-Media Education Lab (e-MEL) that aims to develop new practices for media education in teacher training. The e-MEL programme is a collaboration project between five countries: Finland, Belgium, Portugal, Italy and Great Britain. The material consists of exercises (media-analyzes and subvertisement) for five student groups (15-20 persons each), reflection of the exercises and the course portfolios, produced by the students. The aim of the exercises was for the students to develop a critical insight towards media education and media culture that would include the exploration of media contents.

An analysis of the results of the study shows that the methods used in the study were successful in providing the students studying to become teachers with a more comprehensive understanding of media education. The data indicates that the use of subvertisements in teaching future teachers to educate for critical media literacy is a practical form of media literacy education that students experience as engaging and motivating. Agency in a mediated society requires critical media literacy. This involves an ability to notice how media produces representations, to observe how media involves authorized power relationships, to deconstruct their constituted meanings and to reinterpret their content. By creating subvertisements, the students learned not only to use these analytical skills, but also to use the resources needed to produce media performances and to challenge the default signification of media contents.

Key words: critical media education, critical pedagogy, subvertisement, culture jamming

# Sisällys

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>JULKISEN PEDAGOGIIKKA - MEDIAKASVATUSTA MEDIAKULTTUURISTA ..</b>	<b>9</b>
2.1	MEDIAKASVATUKSESTA MONILUKUTAIDON .....	11
2.2	KRIITTINEN PEDAGOGIIKKA MEDIAKASVATUKSEN TAUSTALLA .....	17
2.3	MEDIAKULTTUURIN MAINONNALLISTUMINEN .....	22
2.4	KULTTUURIHÄIRINTÄ MEDIAKULTTUURIN YHTEISKUNNALLISENA KOMMENTAARINA .....	25
2.4.1	<i>Vastamainos - mediatuotantoa kriittisen pedagogiikan näkökulmasta .....</i>	<i>26</i>
2.4.2	<i>Merkitysten muotoilu ja New London Group.....</i>	<i>30</i>
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSPROSESSI.....</b>	<b>34</b>
3.1	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT: TOIMINTATUTKIMUKSEN PIIRTEITÄ .....	34
3.2	TUTKIMUSKOHDE JA AINEISTO .....	38
3.3	TUTKIMUKSEN ETENEMINEN .....	39
3.3.1	<i>Media-analyysiharjoitus .....</i>	<i>41</i>
3.3.2	<i>Vastamainosharjoitus.....</i>	<i>45</i>
<b>4</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>51</b>
4.1	TOIMINNAN REFLEKTIO JA ARVIOINTI .....	54
4.2	KEHITYSKOHTIA JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA .....	56
<b>5</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>59</b>
5.1	HAASTEITA JA MAHDOLLISUUKSIA.....	60
5.2	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA .....	62
5.3	LOPUKSI.....	64
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>66</b>

# 1 Johdanto

Pro gradu-työssäni tutkin kriittisen mediakasvatuksen näkökulmasta vastamainosten ja kulttuurihäirinnän tarjoamia keinoja meitä ympäröivän mediakulttuurin tiedostavaan ja kriittiseen tarkasteluun. Ajattelen Juha Herkmanin (2007) ja Juha Suorannan (2003) ajatuksiin nojaten, että mediakuvastoista ja populaarikulttuurista huumorin kautta ammentava kulttuurihäirintä ja vastamainokset voisivat soveltua kriittisen kasvatuksen teorian mukaisesti välineeksi kriittiseen mediakasvatukseen, jonka puitteissa yhteiskunnan monipuolinen tarkastelu tuodaan luokkahuoneeseen lapsille ja nuorille tuttujen kuvastojen kautta. Vastamainoksilla tarkoitetaan mainosparodioita, jotka jäljittelevät alkuperäisten mainosten visuaalista ilmettä mutta siten, että niiden välittämää viestiä on muutettu. Vastamainosten pyrkimyksenä on satiirin keinoin kritisoida jotain yhteiskunnallista epäkohtaa, esimerkiksi monikansallisten yritysten toimintaa. Vastamainoksen tuottaminen on mainoksen sisältämien merkityselementtien muuttamista ja uusien merkitysten tuottamista. Niiden käsittely voi antaa välineitä myös muiden mediatekstien kriittiseen tarkasteluun.

Media muokkaa käsitystämme todellisuudesta. Media ylläpitää ja rakentaa normeja, se muovaa identiteettiämme, maailmankuvaamme, sitä mitä pidämme tai emme pidä arvokkaana. Reijo Kupiaisen ja Sara Sintosen sanoin, “ymmärryksemme maailmasta rakentuu pitkälti mediatekstien pohjalle”. (2009, 39). Kyky purkaa mediaesityksiä osiin ja katsoa niitä kauempaa auttaa näkemään kuinka media rakentaa ja ylläpitää normatiivisuutta. Täysivaltainen toimijuus medioituneessa yhteiskunnassa edellyttää kriittistä media- ja monilukutaitoa sekä mediakasvatusta. Mediakasvatusta voidaan pitää kansalais- ja tietoyhteiskuntavalmiuksia, sosiaalista vahvistumista ja aktiivista kansalaisuutta tukevana toimintana. (Kotilainen, Sintonen, Tuominen, Uusitalo & Vainionpää 2005, 13.)

Kohtaamme arkisessa mediamaastossamme valtavan määrän erilaisia viestejä, joiden pohjalta muodostamme käsityksiämme esimerkiksi sukupuolesta, toiseudesta ja hyvästä, tavoiteltavasta elämästä (Kupiainen & Sintonen 2009, 39). Viesteistä merkittävä osa on kaupallisia viestejä ja mainontaa. Niiden välittämien lupauksen kriittinen tarkastelu on

mielestäni tärkeä kansalaistaito sellaisessa yhteiskunnallisessa todellisuudessa joka tarjoaa jäsenilleen usein varsin kapeaa vastaanottajan ja kuluttajan roolia. Mainonnan välittämien merkitysten tarkastelu ja purkaminen avaa mahdollisuuden tarkastella kulutusyhteiskuntaamme laajemmin. Kuka tekee mainosten tuotteet, missä ja millaisissa olosuhteissa? Millaista maailmankuvaa mainokset välittävät ja mitä ne jättävät kertomatta? Tämänkaltaisten kysymysten käsittely koulussa mahdollistaa sellaisia eettisiä ja moraalisia pohdintoja joita voi olla muuten vaikea saada esille luokkahuoneessa. Se edellyttää opetukselta kriittisen pedagogiikan periaatteiden mukaista dialogisuutta. Tarjoan yhdeksi keinoksi kriittisen pedagogiikan käytännön toteuttamiseen kulttuurihäirinnän ja vastamainosten käyttöä opetuksen materiaalina.

Ajatus kulttuurituotteista kasvatuksellisenä materiaalina perustuu julkisen pedagogiikan käsitteeseen, joka yhdistää mediakasvatuksen sekä kriittisen pedagogiikan (media)kulttuuriin. Julkisen pedagogiikan käsite viittaa sellaiseen pedagogiseen vaikuttavuuteen, joka voidaan liittää ”julkisen” käsitteeseen. (Rantala & Ripatti-Torniainen 2013, 7). Tässä työssä käytän julkisen pedagogiikan käsitettä yhdestä Leena Rantalan ja Leena Ripatti-Torniaisen (2003) paikantamista julkisen pedagogiikan käyttötavoista: *julkisen maailman pedagogiikan* näkökulmasta. Rantalan ja Ripatti-Torniaisen määritelmä viittaa medioituneen kulttuurin, arjen ja kielen kautta tapahtuvaan sosialisatioprosessiin, jossa ihminen jokapäiväisissä arjen kokemuksissa omaksuu arvoja, elämäntapoja ja maailmankuvia.

Lähtökohtana aiheen valinnalle on ollut kiinnostukseni taidetta ja aktivismia yhdistävää kulttuurihäirintää kohtaan sekä mediakasvatuksen maisteriopintoihini kuuluneella Mediasuhteet ja toimijuus-opintojaksolla tekemäni havainnot vuonna 2015. Kurssi oli toteutettu siten, että me mediakasvatuksen maisteriohjelman opiskelijat toimimme tutoreina luokanopettajaopiskelijoille. Tutorointiin kuului ryhmäkeskustelujen käyminen opettajaopiskelijoiden kanssa sekä kasvokkain että verkossa luentojen ja artikkeleiden pohjalta. Opintojaksolla käytyjen keskustelujen kautta muodostamani mielikuvan perusteella opettajaopiskelijoiden käsityksiä mediakasvatuksesta määrittivät voimakkaasti turvallisuuteen sekä erilaisten tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden käyttöön painottuvat näkemykset. Myös Sirkku Kotilainen (2001, 24) on havainnut omassa tutkimuksessaan, että teknologinen suuntautuminen sävyttää opiskelijoiden käsityksiä mediapedagogiikasta: he esimerkiksi kokevat teknisten taitojen puutteen omaa mediapedagogista kasvuaan

rajoittavana tekijänä. Tekniset näkökulmat sisältyvät kyllä mediakasvatukseen, mutta ne muodostavat vain kapean alueen mediakasvatuksen kentästä. David Buckinghamin (2003, 4) mukaan mediakasvatuksessa on kyse median *sisältöjen* opettamisesta ja oppimisesta, ei oppimisesta joka tapahtuu mediavälitteisesti tai hyödyntäen jotain teknologiaa oppimisen apuna. Merkittävä osa mediakasvatuksesta on siis median ilmiöiden ja sisältöjen tarkastelua.

Lisäksi koen kriittisen kasvatuksen periaatteiden olevan lähellä omia kasvatukseen liittyviä arvojani. Ajattelen, että koulun tehtävänä on antaa oppilaille valmiuksia toimia aktiivisina kansalaisina, jotka tavoittelevat oikeudenmukaista ja tasa-arvoista yhteiskuntaa. Jotta tämä olisi mahdollista, tulee koulun tarjota keinoja havaita ja tarkastella yhteiskunnallisia valtarakenteita kriittisesti. Lisäksi ajattelen, että mielihyvän, huumorin ja oppilaiden oman kokemusmaailman ja kulttuurin salliminen koulussa sekä niiden ottaminen mukaan oppimiseen olisi hedelmällistä motivaation ja kouluviihtyvyyden kannalta sekä mahdollistaisi erilaisten oppijoiden myönteisiä oppimiskokemuksia.

Tämän pro gradun tavoitteena on osoittaa, että vastamainoksissa on aineksia kriittisen mediakasvatuksen välineistöksi. Kysyn työssäni, miten vastamainoksia voidaan käyttää osana kriittisen medialukutaidon omaksumista. Etsin vastauksia toimintatutkimuksen muodossa aineistosta, jonka olen kerännyt ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden mediakulttuuria käsittelevältä kurssilta. Kurssin tavoitteena oli, että siinä käytetyillä toiminnallisilla menetelmillä opettajaopiskelijat voisivat kehittää kriittisen, median sisältöjen tarkasteluun painottuvan käsityksen mediakasvatuksesta ja -kulttuureista. Kurssi on osa Erasmus+ Programme-ohjelman e-Media Education Lab-projektia (e-MEL) jonka tavoitteena on kehittää uusia, innovatiivisia toimintatapoja mediakasvatuksen opettamiseen opettajankoulutuksessa. Projekti on viiden maan yhteistyönä toteuttama hanke, jossa on mukana Suomi, Belgia, Portugali, Italia sekä Iso-Britannia. Projektissa kehitetään toimintatapoja ja yhteistyötä verkkopohjaisessa ”oppimislaboratoriossa” (e-lab) joka on projektin oma Moodle-verkkotyöskentelyalusta. Projektissa syntyneet käytännöt jaetaan verkkoon vapaaseen käyttöön. Kurssin vastaavana opettajana toimi Reijo Kupiainen.

Etenen työssä taustoittamalla ensin aihetta median ja mediakulttuurin näkökulmasta. Tuon esiin median korostuneen roolin jokapäiväisessä elämässämme ja kuinka myös kulttuurimme on medioitunut. Tähän liittyen esittelen käyttämäni julkisen pedagogiikan käsitteen sekä medialukutaidon ja monilukutaidon käsitteitä. Sen jälkeen avaan mediakasvatuksen taustalla vaikuttavaa kriittisen pedagogiikan arvomaailmaa, johon myös

tämä tutkimus nojaa. Omana välilukunaan käsittelen mediakulttuurin mainonnallistumista, joka liittyy kulttuurin kaupallistumiseen sekä medioitumiseen. Tämän jälkeen esittelen kulttuurihäirintää ja vastamainoksia, jotka hyödyntävät median mainonnallistumisen ilmiötä ja tuottavat ilmiölle oman vastineensa. Teoreettisen osuuden lopuksi tarkastelen vastamainoksia New London Groupin design-mallin kautta uusien merkitysten muotoiluna. Teoreettisen osuuden jälkeen käyn läpi tutkimusprosessin muotoutumista ja toimintatutkimuksen etenemistä. Tutkimuksen tulosten esittämisen yhteydessä reflektoin tutkimuksen toteutusta ja sen tulosten luotettavuutta. Lopuksi vedän yhteen toimintaa ja teoriaa johtopäätösten yhteydessä ja pohdin mediakasvatuksen asemaa ja roolia kriittisen ajattelun näkökulmasta.



## 2 Julkisen pedagogiikkaa - mediakasvatusta mediakulttuurista

Media on oleellinen osa elämäämme. Elämme medioituneessa kulttuurissa jossa media on merkittävästi läsnä arjessamme ja jonka myötä kokemuksemme, havaintomme todellisuudesta ja vuorovaikutuksemme ovat muuttuneet kasvavasti mediavälitteisiksi (esim. Suoranta 2003, 50; Kotilainen 2001, 13; Buckingham 2003, 5). Media on kiinteä osa myös lasten ja nuorten elämää. Nykypäivän lapset ovat kasvaneet erilaisten viestimien ja mediasisältöjen parissa. David Buckingham (2003, 5) väittää, että media on korvannut perheen, kirkon ja koulun, jotka aiemmin olivat merkittävimpiä sosiokulttuurisia instituutioita ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Myös Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen (2009, 39) tuovat esiin median roolin vahvana sosialisointin kenttänä joka kilpailee koulun ja muiden kasvatusinstituutioiden kanssa sosialisoinnista.

Kielitoimiston sanakirja määrittää median viestinnän kanavaksi (esim. lehdet, radio, televisio, mainostaulut), se on “viesti(e)n välittäjä, viestin” sekä “ilmaisuväline” (kielitoimistonsanakirja.fi). Media sanana viittaa keskellä tai välissä olevaan (engl. medium) mikä ilmenee sanakirjamääritelmässä jossa sillä viitataan viestien *välittämiseen*. Käytämme jotakin mediaa kun haluamme kommunikoida ihmisten kanssa välillisesti, epäsuorasti (Buckingham 2003, 3). Median määritelmä viestinnän kanavana kattaa kaikki modernin kommunikoinnin välineet: television, radion, elokuvan, videon, sanoma- ja aikakauslehdet, mainokset, äänitteet, tietokonepelit ja internetin. Näiden kanavien kautta on mahdollista tavoittaa suuria määriä ihmisiä eli laajoja *yleisöjä*. Siksi niiden yhteydessä puhutaan usein massamediaista. Samalla on huomioitava myös nykymedian fragmentoitunut luonne, jolle on tyypillistä se, että osa mediasta tavoittaa vain pienen tai erikoistuneen yleisön. (Buckingham 2003, 3).

Media on vetovoimainen: sen hyötykäyttö, viihteellisyys ja monipuolisuus vetävät meitä puoleensa. Television katselu tai tietokoneella surffaaminen on vaihtunut

mobiililaitteilla tapahtuvaan mediankäyttöön ja vietämme paljon aikaa mediaviestien parissa (Potter 2013, 5). Hoidamme monet päivittäiset asiat pankkiasioinnista säätietojen tarkastamiseen mediavälitteisesti. Länsimaisten ihmisten elämän medioitumiseen liittyy myös uusia osallistumisen, median kuluttamisen ja tuottamisen mahdollisuuksia. Helppokäyttöinen, käyttäjäystävällinen digitaalinen teknologia on tehnyt tiedon jakamisesta ja erilaisten mediaesitysten kuten musiikin, videoiden tai internet-sivustojen luomisesta helppoa (Kotilainen 2001, 13; Potter 2013, 5).

Media rakentaa ja ylläpitää normeja, maailmankuvia ja ajatusmalleja. Media ei tarjoa ”ikkunaa maailmaan” vaan medioituneen tai välittyneen version maailmasta. Mediatuotanto, myös todellisesta elämästä materiaalina tuottava uutinen tai dokumentti, yhdistelee ja valikoi sisältönsä. Samalla ne rakentavat aina jonkinlaista kuvaa maailmasta ja jättävät jotain pois. Median tarjoama kuva maailmasta viestittää aina jotain ideologiaa ja arvoja. (Buckingham 2003, 3, 57-58).

Koska mediakulttuuri on niin vahvasti ihmisten arjessa läsnä, sillä voidaan nähdä olevan meihin kasvatukseen rinnastettavia vaikutuksia. Juha Suoranta viittaa mediakulttuuriin *kulttuurin pedagogiikan* näkökulmasta eräänlaisena kasvatusautomaattina, joka ”kasvattaa voimallisesti” informaation ja viihteen muodossa. Kulttuurin pedagogiikan käsitteellä Suoranta viittaa niihin erilaisiin arjen käytäntöihin, jotka tuottavat kulttuurisia merkityksiä mutta joita ei tyypillisesti käsitteellistetä pedagogiikan näkökulmasta. Suoranta kuvaa kasvatus- ja oppimistapahtumien arkipäiväisyyttä ja sitä kuinka kulttuurin pedagogiikan käsitteen avulla pyritään tuomaan näkyväksi järjestettyjen opetustilanteiden ulkopuolella tapahtuva oppiminen. (Suoranta 2003, 48-49).

Leena Rantala ja Leena Ripatti-Torniainen sulauttavat Juha Suorannan käyttämän kulttuurin pedagogiikan käsitteen osaksi *julkisen pedagogiikan* (public pedagogy) käsitettä (2013, 8). Rantala ja Ripatti-Torniainen ovat määritelleet julkisen pedagogiikan käsitettä ja ilmiökenttää Suomessa. Julkisen pedagogiikan käsitteellä viitataan ”julkisen”, erityisesti medioituneen kulttuurin sekä pedagogiikan väliseen yhteyteen. Tausta-ajatuksena julkisen pedagogiikan käsitteelle on käsitys siitä, että ”julkisen” käsitteeseen voidaan liittää ihmisen kasvun kannalta oleellista, pedagogista merkittävyyttä. (Rantala & Ripatti-Torniainen 2013, 7).

Julkinen pedagogiikka saa merkityksensä eri keskusteluissa hieman eri tavoin. Jennifer Sandlin, Michael O'Malley ja Jake Burdick (2011) ovat analysoineet public pedagogy-

käsitteen esiintymistä englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa ja nimenneet käsitteen käyttötavoille Rantalan ja Ripatti-Torniaisen (2013) suomentamat viisi kategoriaa: 1) kansalaisuus koulussa ja koulun ulkopuolella, 2) populaarikulttuuri, media ja arki, 3) informaalit pedagogiset instituutiot ja julkiset tilat, 4) hallitsevat julkiset diskurssit sekä 5) sivistyneistön julkinen toiminta ja sosiaalinen aktivismi. Näistä käytötavoista tässä tutkimuksessa hyödynnetty näkökulma painottuu kategoriaan ”Populaarikulttuurit, media ja arki”, jolla viitataan median ja populaarikulttuurin välittämiin arvoihin, identiteetteihin ja elämäntapoihin. Median ja populaarikulttuurin voidaan nähdä olevan eräänlainen opetus kone, jolla itsessään on kasvattavaa voimaa. Näkökulmaan liittyy myös viittaus populaarikulttuurista ja mediasta kulttuurisen vastarinnan mahdollistavana alueena ja mahdollisuutena toisin oppimiseen, johon nojaa myös tässä tutkimuksessa esitetty ajatus kulttuurihäirinnän mahdollisuuksista kriittisen ajattelun herättäjänä ja omaa toimijuutta mahdollistavana toimintana. Kattegoria sisältää lisäksi feministisen näkökulman arjen käytäntöihin liittyvistä omaksumisen ja oppimisen mekanismeista, kuten sukupuolittuneiden identiteettien omaksumisesta. (Rantala & Ripatti-Torniaisen, 2013, 9). Arjen, median ja populaarikulttuurin sisältämässä merkityksessä public pedagogy-käsitettä on käyttänyt etenkin Henry A. Giroux (2003). Rantala ja Ripatti-Torniaisen erittelevät populaarikulttuurin, arjen ja median yhdistämästä näkökulmasta katsottuna julkisen pedagogiikan käsitteen sisältämän ”julkisen” viittaavan ”kulttuuriin merkityksiä välittävänä kokonaisuutena” ja ”pedagogiikan” olevan läsnä sosialisatioprosessissa, kulttuurissa välittyvien kokemusten kasvattavan vaikutuksen kautta tarkasteltavana kulttuurin curriculumina joka välittää arvoja ja elämäntapoja (Rantala & Ripatti-Torniaisen 2013, 12).

## 2.1 Mediakasvatuksesta monilukutaitoon

Rantala ja Ripatti-Torniaisen nostavat *mediakasvatuksen* yhdeksi ”julkista” ja ”pedagogiikkaa” yhdistävää ilmiökenttää tarkastelevaksi käsitteeksi suomalaisessa kasvatustieteellisessä nykykeskustelussa (2013, 8). Mediakasvatuksen voidaan määritellä olevan opetusta mediakulttuurista ja viestimistä (Kotilainen 2001, 8). Tieteenalana se sijoittuu viestinnän, mediakulttuurin, mediateknologian ja kasvatustieteiden yhteyteen.

Mediakasvatus on tässä tutkimuksessa oleellinen konteksti toiminnalle. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman määritelmän mukaan mediakasvatus “tähtää mediasisältöjen tulkitsemiseen ja tuottamiseen ja niiden ymmärtämiseen kulttuurisena ilmiönä.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 104, 160, 289). Mediakasvatuksen määritelmä ei ole muuttumaton ja se on sidonnainen yhteiskunnallisen kehityksen kontekstiin. Reijo Kupiaisen ja Sara Sintosen (2009, 5) luonnehdinta mediakasvatuksesta on “...moninainen, monitieteinen ja -käytäntöinen ilmiö, joka muuttuu jatkuvasti, hakee muotoaan, läikehtii ja tiivistyy” ja joka “saa sisältönsä mediakasvattajien tulkinnoissa, niin päiväkodeissa, kouluissa, nuorisotyössä kotona kuin kaikissa muissakin formaaleissa ja informaaleissa kasvatusympäristöissä”. Mediakasvatus on siis alati kehittyvää vuorovaikutuksen hakemista suhteessa mediaan. Mediakasvatus on tullut osaksi kouluopetusta 1990-luvulta alkaen osana viestintäkasvatusta (Kotilainen 2001, 8).

Mediakasvatusta voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta ja eri jaotteluin. Usein jaottelussa nousevat jollain tavoin median *tekninen osaaminen* ja ymmärtäminen, median *taiteellinen ja ilmaisullinen* näkökulma, *yhteiskunnallinen ja tuotannollinen* painotus sekä *tulkinnallinen*, median vastaanottoon liittyvä ulottuvuus (Esim. Kotilainen, Hankala & Kivikuru 1999, 44; Lokinperä 2011, 15). Lisäksi *kriittisen ulottuvuuden* ihanne ja edellytys näkyy mediakasvatuskeskusteluissa. Tällainen representaatioiden kriittistä tulkintaa korostava ajattelu mediakasvatuksessa peräänkuuluttaa mediatuotannossa tapahtuvaa merkityksellistämistä, sen mekanismeja ja taustavaikuttimia (Pietilä 1990, 184-185). Myös oma tutkimukseni tarkentuu käsitykseen mediakasvatuksesta kriittisen tulkinnan ja ajattelun mahdollistavana toimintana, vaikka samaan aikaan ajattelen sellaisen toiminnan kuuluvan osaksi kaikkea kasvatusta, ei pelkkää mediakasvatusta. Kriittisyyden tulisi olla kasvatuksen ihanne. Kriittinen asenne ei tarkoita kielteisyyttä ja negatiivista suhtautumista asioihin tai ilmiöihin, vaan pikemminkin useat näkökulmat huomioivaa, arvioivaa ja tutkivaa pohdintaa ja toimintaa. Herkmanille kriittisyys on ennen kaikkea uteliaisuutta, kyseenalaistamista, totuudellisuutta ja yhteiskunnallisuutta. (Herkman 2007, 36).

Buckingham (2003, 4) korostaa, että mediakasvatuksessa on kyse nimenomaan mediasisältöjen opettamisesta ja oppimisesta, ei oppimisesta joka tapahtuu mediavälitteisesti tai hyödyntäen jotain teknologiaa oppimisen apuna. Hän viittaa erityisesti intoon joka liittyy uuden opetusteknologian käyttöön ja jossa media näyttäytyy välineenä joka neutraalisti välittää informaatiota. Suomessa puhutaan tieto- ja viestintäteknologian opettamisesta ja

oppimisesta osittain erillään mediakasvatuksesta (esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014), mutta mediakasvatusta koskevissa keskusteluissa teknologia on silti usein läsnä.

Vaikka 2000-luvun digitaalisen vallankumouksen aikana mediakasvatukseen ja digitalisoitumiseen liitetään paljon myönteisiä odotuksia, myös median vaikutuksiin liittyvät pelot kuuluvat mediakeskusteluissa. Protektionistinen eli suojeleva suhtautuminen mediaan on sävyttänyt mediakasvatust keskustelua koko sen olemassaolon ajan. Mediaan on suhtauduttu epäillen tai uhkana ja median vaikutus ihmisiin on nähty enemmän tai vähemmän haitallisena tai turmelevana. Protektionistiseen suhtautumiseen liittyy käsitys, jonka mukaan media itsessään on jotain muusta kulttuurista irrallista. Mediakasvatuksen tarkoituksena on tällaisesta näkökulmasta voimauttaa ihmisiä vastustamaan median vaikutuksia. (mm. Buckingham 2003, 6-11, Kupainen & Sintonen 2009, 11-12). Uudet teknologiat ovat myös synnyttäneet moraalista epäluuloa (Kupiainen & Sintonen 2009, 11). Protektionismin sävyttämä argumentointi kasvaa yleensä aina silloin kun jokin uusi median muoto yleistyy. (Buckingham 2003, 11). On totta, että kaikessa kasvatuksessa turvallisuus on ensisijaisen tärkeää ja turvataidot on nähtävä yhtenä mediakasvatuksen osa-alueena. Lasten ja nuorten tulisi oppia sellaisia taitoja, joilla he pystyvät toimimaan erilaisissa mediaympäristöissä turvallisesti säilyttäen omat rajansa. Mediakasvatus ja mediakulttuuri ovat kuitenkin muitakin. Ne ovat erilaisia taitoja, kuten teknologisten ja tiedonhankintataitojen oppimista, uuden tiedon saavuttamista ja kulttuurista osallistumista. (Kupiainen & Sintonen 2009, 12-13).

Mediakasvatuksen uusi paradigma onkin Kupiaisen mukaan siirtynyt uhkien torjumisesta kohti median avulla tapahtuvaa voimaantumista ja valtautumista (*empowerment*). Tällä tarkoitetaan mediakasvatusta, jonka tavoitteena on mediakulttuurin ymmärtäminen sekä osallisuus mediakulttuurissa ja joka mahdollistaa demokraattisen kansalaisuuden (*citizenship*) saavuttamisen. Media nähdään sekä persoonallisena että sosiaalisena voimavarana, identiteetin rakentamisen välineenä ja yhteisöllisyyden muotona. (Kupiainen 2008, 126).

Mediakasvatuksen tavoitteena on kehittää laaja-alainen kompetenssi ymmärtää, tulkita ja tuottaa erilaisia viestinnän muotoja (Buckingham 2003, 4). Tällaisesta kompetenssista voidaan puhua myös lukutaitona. Buckinghamille mediakasvatus on prosessi jossa opitaan ja opetetaan mediaa siten, että tuloksena on *medialukutaito*, ymmärrys ja taito ”kirjoittaa” ja

“lukea” viestinnän eri muotoja (ohjelmat, elokuvat, kuvat, nettisivut jne.) eli mediatekstejä (Buckingham 2003, 4).

Mediakasvatuskeskustelulle on tyypillistä useiden näkökulmien yhteensovittaminen, jonka vuoksi medialukutaidon määritelmiä ei voida aina kiittää konkreettisuudesta. Niin sanottu Aspenin määritelmä vuodelta 1992 on perustana vakiintuneelle, institutionaaliselle mediakasvatuksen määritelmälle. Sen mukaan “medialukutaito on kykyä analysoida, lisätä ja vaikuttaa aktiiviseen median lukemiseen (se on: näkemiseen). Tavoite on tulla aktiiviseksi kansalaiseksi”. Määritelmää selkeytettiin ja lyhennettiin myöhemmin muotoon “medialukutaito on kansalaisen kyky saavuttaa, analysoida, arvioida ja tuottaa informaatiota eri tarkoituksiin. (Kupiainen & Sintonen 2009, 91; Tyner 1998, 118-120). EU:n medialukutaitoa käsittelevissä asiakirjoissa Aspenin määritelmän keskeisiä ajatuksia on täydennetty Iso-Britannian viestintäviraston (Ofcom) määritelmällä, jonka mukaan medialukutaito on “kykyä saavuttaa, ymmärtää ja luoda informaatiota erilaisissa konteksteissa” (Media literacy: Information about Ofcom’s media literacy activities. Ofcomin WWW-sivu; Kupiainen & Sintonen 2009, 92).

Näiden määritelmien pohjalta Kupiainen ja Sintonen nostavat medialukutaidon kannalta kolme keskeistä piirrettä: (1) informaation saavutettavuuden sekä taitona että infrastruktuurin vaatimuksena, (2) mediasisältöjen kriittisen analyysin, arvioimisen ja ymmärtämisen sekä (3) mahdollisuuden itse tuottaa mediasisältöjä. (Kupiainen & Sintonen 2009, 91-92). Kotilaiselle (2001, 21) medialukutaito on yksilöllisistä valmiutta tulkita mediaesityksiä ja -toteutuksia. Hän nostaa avainalueiksi mediatuotannon, median ilmaisun ja median vastaanoton. Mediatuotantoon Kotilainen sisällyttää mediaesitysten tekemisen tavat ja teknologiat sekä sellaiset institutionaaliset, taloudelliset ja eettiset kysymykset, jotka vaikuttavat tuotannon taustalla. Mediailmaisu kattaa yksittäisin median esitysmuodoin ja *multimodaalisesti* eli erilaisin tekstuaalisin ja esitysmuotojen yhdistelmin esittämisen, tekniikat ja rakenteet. Median vastaanottoon lukeutuu Kotilaisen määritelmässä lukemisen, kuuntelun ja katsomisen tapoja, taustoja ja tilanteita. (Kotilainen 2001, 21).

Jatkuvasti uudistuvat viestinnän muodot, teknologinen kehitys ja informaation tuottamisen, tulkinnan ja välittämisen muotojen monipuolistuminen on luonut tarpeen uudelle käsitelmäärittelylle kuvaamaan niin kutsuttuja uusia lukutaitoja. Näitä ovat mm. visuaalinen ja kuvanlukutaito, kulttuurin lukutaito, teknologinen lukutaito, informaatiolukutaito, mainonnan lukutaito ja medialukutaito. Edellä mainitut käsitukset

lukutaidosta liittyvät laajan tekstikäsitteksen viitekehykseen, jossa kirjoitetun tekstin lisäksi myös muista merkityksiä välittävistä informaation muodoista puhutaan teksteinä. Vaikka kirjoitetulla kielellä on edelleen vahva asema kommunikaatiossa ja tiedon omaksumisessa, se esiintyy harvoin ilman muita merkitystä välittäviä elementtejä kuten kuvaa, ääntä, graafeja ja niin edelleen. Erityisen tyypillistä tämä on internetin sisällöille. Kattokäsitteeksi uusille lukutaidoille on alkanut vakiintua *monilukutaidon* käsite. (Kupiainen, Kulju, Mäkinen 2015, 14-17). Laaja tekstikäsite on vahvasti läsnä monilukutaidon määrittelyssä. Kuten jo aiemmin on todettu, laaja-alaisesti ymmärrettynä erilaisia tekstejä voidaan tuottaa paitsi kirjoitetussa ja painetussa, myös esimerkiksi puhutussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. Erilaisia tekstejä voivat olla siis vaikkapa Instagram-kuvat tai Youtube-videot, ja niiden kulttuuriseen ymmärtämiseen, tulkitsemiseen ja arvottamiseen ”lukija” tarvitsee monilukutaitoa. Monilukutaito pitää siis sisällään monia lukutaitoja, myös medialukutaidon, vaikka usein näitä nähdään käytettävän rinnakkain.

Pohjana monilukutaidolle on semiotiikan teoria, merkkioppi. Inhimillinen toiminta on merkityksiä tuottavaa. Tähän liittyy myös kuvien ja symbolien kasvanut merkitys kommunikaatiossa ja medioituneessa yhteiskunnassa ylipäänsä. Usein myös kuva ja sana esiintyvät yhdessä, toisiaan täydentäen ja ohjaten vastaanottajan merkityksen muodostusta. (Kupiainen, Kulju, Mäkinen 2015, 18-19). Käsittelen merkityksen muodostamisen ja monilukutaidon yhteyttä tarkemmin vielä New London Groupin monilukutaidon pedagogiikan yhteydessä.

Monilukutaito on nostettu merkittäväksi tavoitteeksi uudessa, vuonna 2016 voimaan tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Uudessa opetussuunnitelmassa on määritelty seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta joista omana alueenaan on monilukutaidon osaamiskokonaisuus. Laaja-alaisen osaamisen taustalla on ajatus siitä, että ollaksemme kyvykkäitä toimimaan tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitsemme yhä enemmän tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17). Opetussuunnitelman perusteiden perusteella monilukutaidolle on ladattu paljon odotuksia ja sillä pyritään vastaamaan tietoyhteiskunnan muutoksiin.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan monilukutaidolla tarkoitetaan ”erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa

identiteettiään” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22). Teksti ymmärretään tässä yhteydessä laaja-alaisen tekstikäsitteen mukaan tarkoittamaan “sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaista tietoa.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22). Edelleen monilukutaito merkitsee Opetussuunnitelman perusteiden mukaan “taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla”. Lisäksi sen nähdään tukevan “kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä” ja sitä kehitettäessä “tarkastellaan ja pohditaan myös eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 22). Taidon lisäksi monilukutaitoon liitetään siis myös eettistä pohdintaa ja sen yhteydessä viitataan myös estetiikkaan.

Uusia lukutaitoja ei ole kuitenkaan mielekästä eikä edes mahdollista ajatella ilman perinteistä lukutaitoa (Kupiainen & Sintonen 2008, 86). Arkikäsitteissä lukutaito mielletään kirjainten ja sanojen lukemisen taidoksi sekä luetun ymmärtämiseksi. Lukutaito on perinteisesti määritelty tiedollisena ja toiminnallisena kykynä irroittaa ja käyttää kirjoitetusta tekstistä peräisin olevaa informaatiota erilaisiin tarkoituksiin. (Kupiainen ym. 2015, 13). Myös uusien lukutaitojen pohjalla on perinteinen lukutaito. Uusia lukutaitoja ei olekaan syytä asettaa vastakkain perinteisen tekstikäsitteen lukutaidon kanssa. (Kupiainen & Sintonen 2008, 87).

Vaikka uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja suomenkielisessä mediakasvatuskirjallisuudessa monilukutaito on vasta vakiintunut, sen rinnalle tai korvaajaksi on esitetty jo kuvaavampaa *translukutaidon* käsitettä. Divina Frau-Meigs on todennut jo vuonna 2012 media- ja informaatiolukutaidon käsitteiden olevan liian kapeita kuvaamaan informaatioyhteiskunnassa käytettäviä kognitiivisia prosesseja ja kommunikaatioon liittyvää sosiaalista ulottuvuutta. Frau-Meigs on tarjonnut translukutaidon käsitettä kuvaamaan sitä, mistä monilukutaidossa on kyse. (Frau-Meigs 2012). Kupiainen ym. mukaan translukutaidon käsite kuvaa täsmällisemmin sitä, mitä monilukutaidon teoria esittää: lukutaidot eivät ole lineaarisia, toisistaan erillisiä prosesseja. Pikemminkin ne risteävät ja tapahtuvat päällekkäin, lävistäen toisiaan ja muodostaen uusia alueita aktiivisten toimijoiden käytössä. (Kupiainen ym. 2015, 22-23).



## 2.2 Kriittinen pedagogiikka mediakasvatuksen taustalla

Kriittiseksi kasvatukseksi tai kriittiseksi pedagogiikaksi kutsuttu ajattelu- ja kasvatusteoria muotoutuu monimuotoisista kriittiseen yhteiskuntateoriaan pohjaavista suuntauksista ja diskursseista. Yhteistä näille erilaisille diskursseille on kyseenalaistava asennoituminen kasvatuksen päämääriä, sen tuottamia ja ylläpitämiä normeja sekä kasvatuksen käytäntöjä kohtaan sekä emansipatorisiin tavoitteisiin pyrkiminen koulussa ja kasvatuksessa (Kiilakoski 2008, 61). Kriittisen pedagogiikan ytimessä on kasvatuksen yhteiskunnallisen ja poliittisen ulottuvuuden tiedostaminen (esim. Herkman 2007, 15; Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 7; Suoranta 2005, 9). Kriittinen, monet näkökulmat huomioon ottava tiedonintressi vaikuttaa myös mediakasvatuksen taustalla ja mediakasvatukseen liitetty käsitys kriittisestä medialukutaidosta pohjaa kriittisen pedagogiikan teoriaan (Herkman 2007, 10). Oleellisia kysymyksiä kriittisen pedagogiikan teoriassa ovat erilaisen kasvatuksen ja vallan suhteisiin liittyvät kysymykset, kuten: kuka kasvattaa eli kenen vallassa kasvatusta on, kuka päättää kasvatuksen sisällöstä ja mihin kasvatuksella pyritään? Yhteiskunnallinen ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus tulee esiin kysyttäessä ketä kasvatetaan ja kenelle kasvatusta tarjotaan - ja ketkä suljetaan sen ulkopuolelle. Myös kulttuurisesti muovautuneet käsitykset kasvatuksen tavoitteista, erityisesti kasvatuksella tavoiteltavasta ihmisyydestä sekä kasvatuksen normatiivisuus sisältyvät kriittisen pedagogiikan peruskysymyksiin. (Kiilakoski ym. 2005, 7-8; Suoranta 2005, 10).

Kriittisen pedagogiikan teoriassa kritiikin kohteena on vallitseva kulttuurinen hegemonia ja kritiikin tavoitteena kasvatuksellinen ja yhteiskunnallinen reformi. Kriittinen pedagogiikka voidaan mieltää myös ideologia- ja aikalaiskritiikiksi, kuten Aittola ja Suoranta tekevät (2001, 14). Usein kriittistä pedagogiikkaa käsittelevät tekstit käyttävät dikotomista vastakkainasettelua retorisenä keinona (Anderson 2003, 450-451).

Kriittistä kasvatustajattelua yhdistää usko kasvatuksen voimaan yhteiskunnallisen muutoksen saavuttamiseksi. Kriittisen pedagogiikan teoreetikoiden yhteisenä pyrkimyksenä on vähentää yhteiskunnallista epätasa-arvoisuutta ja epäoikeudenmukaisuutta (Giroux & McLaren 2001, 30) lisäämällä ihmisten yhteiskunnallista tiedostamista ja sitä kautta aktivoida heitä toimimaan parempien olosuhteiden ja elämänlaadun puolesta. (Herkman 2007, 20). Tiedostaminen nähdään avaimena myös erilaisuuden kunnioittamisen ja elämän

moninaisuuden lisäämiseen (Herkman 2007, 26). Kriittinen pedagogiikka pyrkii moniäänisyyteen ja yhteiskunnan marginalisoitujen kuulemiseen. Juha Herkman paikantaa kriittisen pedagogiikan lähtökohdaksi arjen käytännöt ja elämän moninaisuuden. Elämän moninaisuudella hän viittaa kriittisen pedagogiikan kiinnostukseen sellaisiin kulttuurintutkimuksen kanssa yhteisiin kysymyksiin, jotka liittyvät etnisyyteen, kansallisuuteen, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, kulttuuriseen tasa-arvoon. Pohjimmiltaan kriittisen pedagogiikan pyrkimyksenä on suvaitsevuuden ja moniarvoisuuden kunnioittamiseen kasvattaminen. (Herkman 2007, 26).

Kriittisen pedagogiikan teoreetikot suhtautuvat kriittisesti koulutusinstituutioihin. Kritiikin kohteena on erityisesti tiedon ja vallan välinen suhde, koulutuksen näennäinen epäpoliittisuus ja neutraalius sekä opetussuunnitelmien piilonormatiivisuuteen suunnattu kritiikki. Giroux ja McLaren (2001, 30) painottavat, ettei koulutusjärjestelmää voida pitää neutraalina instituutiona, joka olisi vapaa vallasta, politiikasta, historiasta ja kontekstista. Kasvatus ja opetussuunnitelmien sisältö on aina joukko ideologioita valintoja. Aittola ja Suoranta (2001, 14) puhuvat tiedon yhteiskunnallisista periaatteista eli oikeana ja totena pidetyn tiedon määrittymisestä luokkaperusteisesti. Heidän mukaansa ylempi luokka (taloudellinen eliitti) määrittää kussakin yhteiskunnallisessa tilanteessa oikeaksi katsotun tiedon sekä tiedon järjestykset, lahjakkuuden käsitteen sisällön sekä koulutuspolitiikan (Aittola & Suoranta 2001, 14).

Kriittinen teoria tarkastelee koulutusjärjestelmää kulttuuripolitiikkana, jossa on läsnä sosiaalinen ulottuvuus, erilaiset valtasuhteet sekä yhteiskunnalliset käytännöt. Ensinnäkin Giroux ja McLaren (2001, 30) kuvailevat koulua kulttuurisena areenana, jossa ”erilaiset ideologiset, diskursiiviset ja sosiaaliset käytännöt ottavat mittaa toisistaan alituisessa valtakamppailussa.” Toiseksi koulu nähdään valtakamppailun areenana, valtakulttuurin ja vähemmistökulttuureiden välisenä symbolisen tason neuvotteluna jossa nimetään, legitimoidaan, hyväksytään ja torjutaan koulussa harjoitettuja käytäntöjä. Kriittiseen traditioon kuuluvat tutkijat esittävät, että koulutusjärjestelmä paitsi tukee ”tiettyä käsitystä menneisyydestä, nykyhetkestä ja tulevaisuudesta”, myös ”ruokkii meritokraattista ammattilaisuuden ideologiaa ja rationalisoi tiedontarjonnan yhteiskuntaluokkien mukaisiksi kerroksiksi, pönkittää epätasa-arvoisuutta, rasismia ja seksismiä, sekä pirstoo demokraattiset sosiaaliset suhteet korostamalla kilpailukykyä, suosimalla miehiä, järkeä ja kulttuurista ryhmäkeskeisyyttä”. (Giroux & McLaren 2001, 31).

Vaihtoehtona ylhäältä alaspäin ohjautuvalle opetukselle kriittisessä pedagogiikassa peräänkuulutetaan keskustelemaa, tasavertaista suhdetta kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Aittola ja Suoranta kuvailevat kriittistä pedagogiikkaa opettajan ja opiskelijan vastavuoroisena ajatustenvaihtona, dialektisena (väittelytaito) ja dialogisena (rakentava keskustelu) tapahtumana, “jossa neuvotellaan opiskeltavien asioiden merkityksistä”. (Aittola & Suoranta 2001, 20).

Kriittisen pedagogiikan tausta voidaan sijoittaa 1960-luvun uusvasemmistolaisuuden kehykseen (Herkman 2007 15, Kiilakoski ym. 2005, 9). Pohjimmiltaan kriittisen pedagogiikan teorian voidaan nähdä pohjautuvan valistuksen yleisiin ideaaleihin, vapautumiseen ja emansipoitumiseen. Kyetessään vapaaseen tiedonmuodostukseen ihmisen inhimillisten toimintamahdollisuuksien katsotaan kasvavan. Tähän liittyy myös kriittiselle pedagogiikalle ominainen fokusoituminen marginalisoitujen tai alistettujen ihmisryhmien ja kansanosien toimintaan ja asemaan. (Kiilakoski 2008, 68). Kriittisen kasvatuksen historian merkittävänä kehittäjänä pidetään brasilialaista Paulo Freireä ja hänen vuonna 1968 ilmestynyttä pääteostaan “Sorrettujen pedagogiikka”. Latinalaisessa Amerikassa kehittyi samaan aikaan myös vapautuksen teologiana tunnettu katolisen kristillisyyden suuntaus, jonka teoriaa kehitti erityisesti perulainen teologi Gustavo Gutierrez (1928). Aatteellisesti Freiren sorrettujen pedagogiikka ja kristillinen vapautuksen teologia ovat lähellä toisiaan: niitä yhdistää erityisesti heikko-osaisten puolelle asettuminen ja konkreettinen toiminta sorrosta ja köyhyydestä vapautumiseksi. (Suoranta 2005 37; Herkman 2007, 15-18).

Euroopassa yhteiskuntakriittisen teorian juuret pohjaavat Karl Marxin (1818-1883) kapitalismikritiikkiin, jossa kritisoidaan pääoman roolia ihmisten kanssakäymistä jäsentävänä suhteena, voitontavoittelua toimintaa määräävänä pakkona sekä rahan itseisarvoista asemaa ja peräänkuulutetaan yleisen oikeudenmukaisuuden huomioimista taloudellisessa toiminnassa (Suoranta 2005, 28-29). Kriittinen pedagogiikka kytkeytyy vahvasti myös kriittiseen teoriaan, jota kehitti 1920-luvulla Euroopassa syntynyt Frankfurtin koulukunta. Frankfurtin koulukunnan keskeisiä teoreetikoita olivat Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Walter Benjamin (1892-1940) sekä Erich Fromm (1900-1980). Frankfurtin koulukunnan kriittinen teoria ei käsitellyt varsinaisia kasvatuskysymyksiä kovin paljon, mutta se peräänkuulutti teoriaa joka tekee näkyväksi ja kritisoi vallitsevia yhteiskunnallisia olosuhteita. (Suoranta 2005, 51-54). Horkheimer ja Adorno suhtautuivat kriittisesti valistuksen järkiuskoon ja sen ihmisiä vapauttavaan ideaaliin.

Samalla kun valistus opettaa ihmisiä ajattelemaan, se myös ohjaa ajattelua pakottaviin raameihin eikä siten salli vapaata ajattelua. Todistuksena kylmän järkipärisen ajattelun tuhoisuudesta Adornolle ja muille Frankfurtin koulukunnan jäsenille näyttäytyivät 1900-luvun alun maailmansodat sekä erityisesti holokaustin epäinhimillisuus. (Herkman 2007, 17, Adorno & Horkheimer 2008/1944). Euroopassa myös ranskalaisen Louis Althusserin ajatus kouluista ja muista instituutioista ideologisena valtiokoneistona on vaikuttanut kriittisen pedagogiikan teoriaan (Althusser, 1984/1970, 86-143; Herkman 2007, 15).

2000-luvulle tultaessa kriittinen pedagogiikka on saanut taas uutta jalansijaa kasvatustieteellisessä keskustelussa. Siitä ovat kirjoittaneet Suomessa muun muassa Tapio Aittola, Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski sekä Juha Suoranta ja Juha Herkman, jotka ovat tuoneet kriittisen kasvatuksen rinnalle mediakasvatuksellista näkökulmaa. Ulkomaisia kriittisen pedagogiikan teoreetikoita viime vuosikymmeniltä ovat esimerkiksi David Buckingham (kriittinen mediakasvatus), Henry A. Giroux ja Peter McLaren, Antonia Darder (2003) sekä bell hooks. Kriittisen kulttuuri- ja yhteiskuntateorian merkittäviä nykyteoreetikoita ovat myös mm. Jürgen Habermas ja Slavoj Žižek.

Yhdysvalloissa kriittinen pedagogiikka on linkittynyt vahvasti kulttuurintutkimukseen. Tästä näkökulmasta kriittisestä kasvatuksesta ovat angloamerikkalaisessa maailmassa kirjoittaneet 1980-luvulta lähtien Henry A. Giroux ja Peter McLaren. (Suoranta 2005, 48; Herkman 2007, 25; Aittola ym. 2007, 5) Tämän tutkimuksen näkökulma kriittiseen pedagogiikkaan nojaa erityisesti angloamerikkalaiseen, kulttuurintutkimukselliseen perinteeseen tarkasteltaessa sitä, millaista kasvattavaa vaikutusta median ja populaarikulttuurin kuluttamisella ja tuottamisella voi olla. Kriittisen pedagogiikan kiinnostus populaarikulttuuriin ja sen mahdollisuuksiin toimia voimaannuttavana ja vastarinnan mahdollistavana kulttuurina on peräisin juuri kulttuurintutkimuksesta (Herkman 2007, 26).

Populaarikulttuuriin liitetään usein ajatus massakulttuurista, teollisesta ja kaupallisesta kulttuurituotannosta jossa yleisö on vain passiivinen vastaanottaja vailla omaa tahtoa ja kykyä tehdä valintoja. Fiske kuitenkin huomauttaa, että populaarikulttuuri ei ole kuluttamista vaan kulttuuria, yksi kulttuurin muoto. Kulttuuri on aina ihmisten luomaa ja tuottamaa, teollisuus yksin ei voi tuottaa kulttuuria. Se voi tuottaa aineksia, joita ihmiset joko hyväksyvät ja käyttävät osana populaarikulttuuria tai hylkäävät ja jättävät huomiotta. Kulttuuri on jatkuvasti muuttuva, aktiivinen prosessi. (Fiske 2010/1989, 19-21).

Kulttuurintutkijat jakavat käsityksen siitä, että populaarikulttuuri tuottaa merkityksellisiä elämyksiä ja kokemuksia sekä mielihyvää. Populaarikulttuurin harrastaminen voi antaa yhteisöllisyyden tunnetta ja aineksia yksilön minuuden rakentumiselle toimien identiteetin heijastuspintana (Herkman 2007, 24).

Populaarikulttuuri voidaan nähdä vastavoimana, toimintana joka vastustaa yhteiskunnan valtaapitävän eliitin arvossa pitämiä totuuksia, merkityksiä ja arvoja. John Fiske näkee populaarikulttuurin olevan merkitysten vastarintaa. (Herkman 2007, 24; Fiske 2010/1989, 19-20). Popkulttuuri on samaan aikaan hegemonisen vallan ja poliittisen vastarinnan paikka (Sandlin 2007, 75). Kulttuuri on voimakas sosiaalisen kontrollin muoto. Tehokkaimmillaan se toimii siinä tapauksessa, jos jaamme yleisen käsityksen vaihtoehdottomuudesta, jossa se miten asiat ovat vastaa sitä miten asioiden tulisi olla. Stephen Duncomben mukaan kulttuuria voidaan kuitenkin käyttää myös vastarinnan välineenä joka mahdollistaa vaihtoehtojen kuvittelun. (Duncombe 2002, 35).

Tarkasteltaessa populaarikulttuurin kasvattavaa vaikutusta on huomioitava populaarikulttuurin kahtiajakoinen olemus. Toisaalta on ymmärrettävä populaarikulttuuriin kytkeytyvä bisnes ja teollisuudenala, joka tuottaa keinotekoisia tarpeita ja haluja, jotka ovat maksullisia ja kestävät vain hetken ennen kuin korvaantuvat jollain uudella. Samalla olisi nähtävä, kuinka se tarjoaa myös “omaperäisiä merkkejä, samaistumiskohteita ja oppimismahdollisuuksia, joita pedagogin tulisi pystyä lukemaan ja tarjoamaan muille välineitä niiden kriittiseen lukemiseen.” (Aittola & Suoranta 2001, 23).

Kriittisessä pedagogiikassa ymmärretään oppimisen tapahtuvan kokemuksen kautta sekä arjessa. Nykykoulun nähdään vieraantuneen lasten ja nuorten arjesta jota hallitsevat media ja populaarikulttuuri. Aittola ja Suoranta (2001) tuovat esiin Girouxin kirjoituksissa näkyvän ajatuksen siitä kuinka nuorten omaksuman populaarikulttuurin ja nykykoulun välisessä suhteessa on jännitteitä ja osin myös vastakkaisuuksia. Heidän mukaansa populaarikulttuuri “pystyy tarjoamaan lapsille ja nuorille keinon purkaa emotionaalisia latauksia sekä yhdistää tunteita, mielihyvää ja tietoa.” (Aittola & Suoranta 2001, 22). Viestintävälineet ja mediakulttuuri ovat luoneet uudenlaisen globaalin oppimisympäristön, jonka kanssa koulun tarjoama sisältö väistämättä joutuu kilpailemaan. (Aittola & Suoranta 2001, 23). Kriittisessä mediakasvatuksessa pyritään tuomaan lasten ja nuorten omaa kulttuuria ja kokemusmaailmaa osaksi koulua ja näin tekemään oppimisesta merkityksellisempää oppilaille. Koska nykykulttuuri on pitkälti medioitunutta ja

populaarikulttuuri intertekstuaalisine merkitysvarantoineen on tiivis osa etenkin lasten ja nuorten maailmaa, tarjoaa kriittinen mediakasvatus mahdollisuuksia tuoda mediakulttuuria osaksi koulun opetuskäytäntöjä.

## 2.3 Mediakulttuurin mainonnallistuminen

Länsimaisen (media)kulttuurin merkillepantava piirre on markkinoinnin ja kaupallisuuden vahva läsnäolo. Kun ihmisten arki on medioitunut, on media myös kaupallistunut: mediasisällöissä korostuvat kaupalliset viestit, brändit ja tuotteet (Malmelin 2003, 42). Samalla mainonnan ja muun joukkotiedotuksen suhde on hämärtynyt ja mainonta on liukunut osaksi mediaa paitsi taloudellisesti, myös ilmaisullisesti. Nando Malmelin käyttää tällaisesta mediateksteihin sisältyvästä mainonnan keinojen läsnäolosta *mainonnallisuuden* käsitettä (Malmelin 2003, 42-43). Markkinointiviestintään käytetään myös jatkuvasti enemmän rahaa. Mainonnan kärkeä on Yhdysvallat, jossa vuonna 2010 käytettiin mainontaan 260 miljardia dollaria (n. 230 miljardia euroa) (Potter 2013, 235).

Arjen medioituminen vaikuttaa siihen, että kulttuuristen konventioiden tuntemus, kulttuurinen lukutaito, muotoutuu yhä enemmän median varassa. Mainonnassa käytetään tyypillisesti vallitsevaa populaari- ja mediakulttuuria intertekstuaalisten viittausten lähteenä. Mainonnan tulkitseminen ja mainosviestien merkityksellistäminen perustuvat mediakulttuurin ja sen ilmiöiden ja konventioiden tuntemiseen. (Malmelin 2003, 148). Kyse on *mainonnan lukutaidosta*. Mainonnan lukutaito sisältyy osaksi medialukutaitoa.

Kaikkien lukutaitojen voidaan ajatella olevan henkilökohtaista kykyä hallita erilaisia symbolijärjestelmiä, joilla todellisuus lukijalle esitetään. (Lehtonen 1998, 80). Malmelin erittelee mainonnan lukutaidon perustuvan:

- kulttuuristen merkityskarttojen,
- mediakulttuuristen merkityskarttojen ja
- mainonnan merkityskarttojen tuntemiseen. (Malmelin 2003, 144).



Kuluttajien mainonnan lukutaidon kehittyminen sekä arjen medioitumisen synnyttämä informaatiohäyry näkyvät kehityksenä, jossa markkinointi muuntuu yhä hienovaraisemmaksi ja kauemmas perinteisesti mielletyistä mainoksista. Kohtaamme niin paljon informaatiota ja viestintää, että suodatamme siitä suurimman osan huomaamattamme - aivojen kapasiteetti ei yksinkertaisesti riitä vastaanottamaan kaikkea tarjolla olevaa tietoa. Tämä on muuttanut visuaalisen kulttuurin ja samalla myös mainonnan konventioita: kun visuaalisessa kulttuurissa kasvaneet kuluttajat ovat yhä tietoisempia mainonnan käytännöistä, on mainokset helpompi ohittaa. (Kupiainen 2006, 192-196). Yleisön huomiosta kamppailevat mediat sekä mainostajat ovat joutuneet kehittämään uudenlaisia tapoja saada katsojan huomio. On alettu puhua huomiotaloudesta, joka ilmenee niin klikkiotsikointina, tarinoiden ja tunnelatauksen merkityksellistymisenä kuin markkinoinnin muuntumisena mielikuvituksellisemmaksi ja tunnesitoutuneemmaksi. (Kupiainen 2006, 193). Koska suora mainonta ei enää houkuttele postmodernina aikana, ovat mainokset yhä useammin tyyliltään humoristista viihdykettä ja epämainoksia (Herkman 2007, 218).

Mainostajat etsivät jatkuvasti uusia konteksteja ja ilmaista mainostilaa. Törmäämme useammin mainoksiin sellaisissa yhteyksissä, joissa emme perinteisesti ole tottuneet kohtaamaan markkinointiviestintää. Esimerkiksi blogien, tv-ohjelmien tai elokuvien tuotesijoittelu voi antaa vaikutelman, ettei kyseessä ole varsinainen mainos, vaikka yleensä tuoteyhteistyö tuodaan erikseen esille. Natiivimainonta on sellaista julkaisijan ja markkinoijan yhteistyössä tuottamaa sisältöä, joka näyttää ulkoisesti julkaisijan tavalliselta journalistiselta mediasisällöltä (Mitä on natiivimainonta? Kauppalehti 25.5.2015). Mediajulkisuuden alueella talous, yhteiskunta ja kulttuuri kietoutuvat toisiinsa tiiviisti ja markkinointi ulottuu pelkkää maksettua mainontaa laajemmalle. (Herkman 2007, 218).

Mainonnan muotojen muuttuessa mainonta siirtyy yhä hallitsevammaksi osaksi elinympäristöämme ja tuotteistamaton tila alkaa käydä vähiin (Malmelin 2003, 54). Tällainen kehitys herättää kysymyksiä vallasta sekä siitä, tulisiko ihmisillä olla oikeus myös mainosvapaisiin tiloihin. Mainonnan voi suppeimmillaan määritellä olevan maksettua mediajulkisuutta (Malmelin 2003, 20). Kysymys on taloudellisesta vallasta: kenellä on mahdollisuus saada viestinsä näkyville mediatilassa?



## 2.4 Kulttuurihäirintä mediakulttuurin yhteiskunnallisena kommentaarina

Julkisen tilan kaventuminen ja suuryritysten valta-aseman kasvu ovat synnyttäneet myös kritiikkiä ja vastaliikehdintää. Kulttuurihäirintä (culture jamming) viittaa kulttuuria muokkaavaan tai sitä jollain tavoin “häiritsevään” toimintaan. Kulttuurihäirintää tutkinut Tuija Lattunen (2013, 26) määrittelee kulttuurihäirinnän taiteen ja aktivismin rajapinnalla tapahtuvaksi yhteiskunnalliseksi kommentaariksi jossa kyseenalaistetaan yhteiskunnan valtarakenteita luovan vastarinnan keinoin. Kulttuurihäirinnäksi voidaan lukea laaja kirjo erilaisia luovan toiminnan muotoja, joihin sisältyy tietoinen tai tiedostamaton kriittinen yhteiskunnallinen kannanotto. Se voi tarkoittaa mainosparodioita ja tuotemerkkien vääristelyä, internetissä tapahtuvia virtuaaliprotesteja ja mediatempauksia, julkiseen tilaan suuntaavia interventioita ja tilan haltuunottoa, katutaidetta, performansseja, installaatioita ja niin edelleen (Lattunen 2013, 26; Sandlin 2007, 77; Harold 2007, 190-192). Kulttuurihäirintä tekee näkyväksi yhteiskunnallisia epäkohtia. Usein tämä näkyväksi tekeminen tapahtuu konkreettisesti näköaistin kautta, uudelleenjärjestämällä visuaalisen kulttuurin kuvastojen elementtejä. Esimerkiksi taitelija Jani Leinosen brändiparodioita hyödyntävä Tottelemattomuuskoulu-näyttely Kiasmassa syksyllä 2015 sekä brittitaitelija Banksyn samaan aikaan Englannin Somersetiin pystyttämä, vääristynyttä Disney-estetiikkaa pursuava Dismaland-epämukavuuspuisto yhdistivät sulavasti taiteen sekä kulttuurihäirinnän keinoja.

Ensimmäisen suomenkielisen teoksen kulttuurihäirinnästä laatinut Jari Tamminen (2013, 29) näkee kulttuurihäirintää harjoittavien “häiriköiden” toiminnan laukaisijana pyrkimyksen tehdä näkyväksi valtarakenteiden epäkohtia, tilanhallinnallisia kysymyksiä ja meitä ympäröivän kuvaston piilomerkityksiä. Jennifer Sandlerin mukaan kulttuurihäiriköt hylkäävät passiivisen kulutuskulttuurin tarjoaman roolin ja pyrkivät aktiivisesti luomaan oman elämänsä puitteet (2007, 77). Kulttuurihäirinnän harjoittama kritiikki kohdistuu erityisesti kapitalistiseen kulutuskulttuuriin ja korporatiovaltaan (esim. Harold 2007, 192; Darts 2004, 321) sekä julkisen tilan mainonnallistumiseen ja sitä kautta siirtymiseen yhä enemmän yritysten haltuun (Lattunen 2013, 26; Tamminen 2013, 29). Christine Harold (2007, 190) jopa määrittelee kulttuurihäirinnän kapinalliseksi poliittiseksi liikkeeksi. Ilmiötä voisi luonnehtia myös media-aktivismiksi.

Kulttuurihäirinnän englanninkielinen termi “culture jamming” (*jam*, tukos tai este) viittaa jonkinlaisen häiriön aiheuttamiseen. Harold vetää yhtymäkohtia sabotaasiin, tukokseen markkinoinnin koneistossa. Sabotaasi on historiallisesti ollut vallitseva vastarinnan muoto tehdasteollisuudelle rakentuneen teollistuvan yhteiskunnan sisällä (Harold 2007, 190). Lisäksi sen juuret liitetään myös radiohäirintään (radio jamming), elektronisen sodankäynnin muotoon jossa, kuten kulttuurihäirinnässäkin, pyritään aiheuttamaan häiriötä viestin ja sen vastaanottajan välille (Lattunen 2013, 26).

Vallitsevan yhteiskunnallisen järjestyksen kommentointi taiteen keinoin ei ole uusi ilmiö. Kulttuurihäirinnän juuret voidaan sijoittaa jo 1900-luvun alun avant-garden ja naisten äänioikeutta vaatineiden suffragettien radikalismiin ja institutionaalisen taiteen hierarkioiden vastustamiseen (Darts 2004, 320). David Darts viittaa myös dada-taiteilijoiden anti-estetiikkaan sekä heidän käyttämiinsä uuden teknologian mahdollistamiin tekniikoihin, kuten fotomontaasiin, jossa useita valokuvia voidaan yhdistellä ja joiden avulla voitiin luoda helposti uudenlaisia, usein satiirisia visuaalisia representaatioita. Koska uusien tekniikoiden käyttö ei vaatinut erityisiä taitoja, niiden käyttö myös vastusti koulutetun taiteilijan etuoikeutettua statusta. (Darts 2004, 320). Myös massatuotetuilla kulutustuotteilla leikitellyt pop-taide voidaan liittää samaan jatkumoon. Useat kulttuurihäirinnästä kirjoittaneet tutkijat (esim. Sandlin 2007, Lattunen 2013, Darts 2004) ja sen parissa toimineet aktivistit (Lasn 2000) näkevät nykypäivän kulttuurihäirinnän jatkeena Guy Debordin perustamille kansainvälisille situationisteille, 1950-1960-luvulla Ranskassa ja muualla Euroopassa toimineelle avant-garde-ryhmälle. Situationistit julistivat, että elämästä ja todellisuudesta on tullut jatkuvan mediaspektaakkelin läpäisemä, viihdeteollisuuden ja kulutuksen ylläpitämä spektaakkelin yhteiskunta. (Harold 2007, 192, Darts 2004, 321). Situationistit vastustivat spektaakkelin hallitsevuutta puolustamalla spontaania elämää ja arjen luovuutta (Darts 2004, 321.) Debordin visio tuntuu yhä ajankohtaiselta.

#### *2.4.1 Vastamainos - mediatuotantoa kriittisen pedagogiikan näkökulmasta*

Kuvassa on mustaa taustaa vasten pörröinen, nappisilmäinen pupu (kuvio 1). Vasemmassa alareunassa on huulipunapuikko, jonka kyljessä lukee “torture”, kidutus. Oikeassa alareunassa on erehdyttävästi kansainvälisen kosmetiikkaketjun The Body Shopin logoa muistuttava symboli, jossa lukee “The Face Wash”, kasvojen pesu. Kuvan yläosassa lukee

isoilla kirjaimilla “SO’REAL” ja sen alapuolella “Because we’re worthless”, koska olemme arvottomia. Kuva tuo hetkessä mieleen kosmetiikkajätti L’Orealin kosmetiikkamainokset. L’Orealin slogan on “Because you’re worth it”, koska olet sen arvoinen. Yritys osti vihreitä arvoja korostaneen Body Shopin vuonna 2006, ja kuvailemani *vastamainoksen* voi tulkita kritisoivan L’Orealin sallivaa suhtautumista eläinkokeisiin ja Body Shop-brändin vihreää imagoa, jonka uskottavuus kärsi yrityskauppojen myötä.

**KUVIO 1.** Vastamainosesimerkki. Kosmetiikkateollisuuden eläinkokeita kommentoiva Voima-lehden vastamainos on julkaistu myös [fifi.voima.fi](http://fifi.voima.fi)-internetsivustolla.



Vastamainoksilla (subvertisement) viitataan mainosparodioihin jotka jäljittelevät alkuperäisten mainosten visuaalista ilmettä mutta siten, että niiden välittämän viestin merkityksenantoa on muutettu. Edellä kuvailemani L’Orealia kritisoiva mainosparodia on yksi esimerkki vastamainoksesta. Niiden tavoitteena on tehdä näkyväksi sellaista, mitä yritykset ja brändit eivät itse mielellään tuo esille. Vastamainokset ovat yksi keino

yhteiskunnallisten epäkohtien kommentointiin. Tällaisia vaihtoehtomainoksia on julkaistu paljon 1990-luvulta lähtien internetissä sekä vaihtoehtolehdistä. Yhdysvaltalainen Adbusters on kokonaan kulttuurihäirinnälle omistautunut julkaisu jota julkaisee samanniminen aktivistien ryhmä. Suomessa vastamainoksia on julkaissut Voima-lehti vuodesta 1999 lähtien ja meillä on järjestetty myös Mainoskupla-vastamainoskilpailua. (esim. Herkman 2007, 206-207). Haroldille vastamainokset ovat hallitsevin kulttuurihäirinnän strategia. Hän nimittää niitä “retorisiksi röntgensäteiksi” joiden tavoitteena on paljastaa mainosmaailman multimediaspektaakkelin “todellinen logiikka” (Harold 2007, 90).

On luontevaa, että kuluttamiseen perustuvassa markkinatalousyhteiskunnassa erityisesti mainokset, niiden välittämä maailmankuva ja niiden valtaama julkinen tila ovat kulttuurihäiriköiden tulilinjalla (esim. Bordwell 2002, 238). Kuten aiemmin toin esille, on elinympäristömme yhä enemmän kaupallisten viestien kyllästävä. Mainokset vaikuttavat todellisuuteemme myös muuten kuin visuaalisesti: ne muovaavat halujamme ja rakentavat tietoisuuttamme (Bordwell 2002, 238) siten, että jopa ajattelumme, kokemuksemme ja emootiomme voidaan ajatella saavan kulutussymbolisia muotoja (Lattunen 2013, 26). Mainokset ovat kulutuskulttuurin kieli (Bordwell 2002, 238). Tamminen kuitenkin huomauttaa, että se on kieli joka puhuu vain yhteen suuntaan, ylhäältä alas, eikä antaudu todelliseen keskusteluun kuluttajien kanssa. Vastamainokset voidaan nähdä pyrkimyksenä käydä dialogia yritysten kanssa, mutta Tammisen mukaan kritiikin kohde vastaa useimmiten vain hiljaisuudella “tai sitten vastaus tulee juristien välityksellä”. (Tamminen 2013, 30). Tekijänoikeuslainsäädäntö ja vapaus taiteelliseen ilmaisuun käyvät jatkuvaa mittelöä kulttuurihäirinnän kontekstissa.

Vastamainoksia laadittaessa otetaan käyttöön massamedian ja markkinoinnin välineistöä ja hyödynnetään niiden resursseja (Harold 2007, 190). Vastamainoksen tuottaminen on mainoksen sisältämien merkityselementtien muuttamista ja uusien merkitysten tuottamista. Lähestyn julkisen pedagogiikan näkökulmasta mediakasvatuksen ja kulttuurihäirinnän yhdistämistä kriittisen pedagogiikan käytännön toteutuksena. Vastamainosten tarkastelu ja toteuttaminen tukee kriittisen pedagogiikan ajatusta oppimisen osallistamisesta ja koulun ulkopuolisen elämismaailman ottamisesta osaksi opetusta. Vastamainoksiin liittyy huumoria ja oivaltamista joista voi olla paljon hyötyä motivaation ja opittavan asian mieleen painamisen kannalta. Kun median ilmiötä tarkastellaan

vaihtoehtoista näkökulmista ja problematisoidaan itsestään selvinä pidettyjä asioita, kehitämme samalla kykyämme vaihtoehtojen hahmottamiseen.

Ramin Farahmandpur (2010) esittää, että jotta oppilaat voisivat oppia kriittistä lukutaitoa suhteessa kuluttajuuteen, heille tulee tarjota mielekkäitä oppimiskokemuksia joissa käytetään mm. media- ja kulttuurinlukutaitoa. Myös oppilaiden luokkahuoneisiin tuomat arkipäiväiset kokemukset tulee validoida. Farahmandpur viittaa Girouxiin esittäessään kuinka kriittisen ajattelun herättäminen edellyttää sitä, että oppilaille tarjotaan ”kriittikin kieli” eli teoreettinen sanasto ja sellaisia välineitä analyysiin, jotka juontavat sosiologiasta, kulttuurin tutkimuksesta ja kriittisestä teoriasta. (Farahmandpur 2010, 65).

Kulttuurihäirinnän ja vastamainosten käyttämistä osana opetusta kriittisen ajattelun herättelijänä ovat suomalaisista kasvatustieteilijöistä pohtineet ainakin Juha Suoranta (2005, 25, 171), Juha Herkman (2007, 206-211) sekä Reijo Kupiainen (2006, 192-203). Suomessa vastamainoksia koululuokkiin on ollut viemässä Eettisen kaupan puolesta ry (Eetti) vuonna 2014-2015 toteutetun ”Mediakasvatusta vastamainoksista”-hankkeen puitteissa. Hankkeesta julkaistiin myös samanniminen opas jossa ohjeistetaan kasvattajia vastamainosten hyödyntämiseen osana opetusta. Ulkomaisista tutkijoista etenkin Jennifer Sandlin (2008) on tutkinut kulttuurihäirintää julkisen pedagogiikan näkökulmasta aikuiskasvatuksen kontekstissa.

Kriittisen pedagogiikan keskeisenä menetelmänä pidetään dialogia joka pohjaa Freiren kasvatukselliseen ihanteeseen. Dialogin tavoitteena on oman sekä toisten ihmisten sosiaalisen ja kulttuurisen aseman tiedostaminen. Tämä edellyttää oman elämismailman tuotteiden analysointia muiden kanssa (Kiilakoski 2008, 69). Freire puhuu maailman lukutaidosta, jonka edellytyksenä on sanan lukutaito. Maailman lukutaito on kykyä ymmärtää ja tarkastella puitteita, joissa ihmiset elävät. Kriittinen reflektiokyky, oman elämismailman analyysi, on edellytys tällaisen lukutaidon kehittymiselle ja subjektiivisuuden syntymiselle. (Freire 2005/1970; Kiilakoski 2008, 71). Tällaiseen elämismailman tuotteiden analysointiin perustuvat myös tässä tutkimuksessa teettämäni harjoitukset. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa linjataan monilukutaidon osaamiskokonaisuuden yhteydessä, että opiskelussa tulisi käyttää ”oppilaille merkityksellisiä, autenttisia tekstejä sekä niistä nousevia tulkintoja maailmasta.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23). Myös tähän vaatimukseen vastamainokset ja vastamainokset vastaavat.

*Détournement* on kulttuurihäirinnän yhteydessä esiteltyjen situationistien kehittämä käsite, joka viittaa spektaakkelin vastaanoton haltuunottamiseen, vastaanotetun viestin kääntämiseen ympäri ja uuden merkityksen luomiseen. *Détournement* liittyy uudella tavalla katsomisen aikaan saamaan oivallukseen. Se on hetki, josta katsojalle aukeaa mahdollisuus nähdä todellisuus uudella tavalla. Tässä Sandlin näkee avaimen myös oppimiseen. (Sandlin 2007, 79). Ajattelen, että kulttuurihäirintä, kuten vastamainokset, voivat toimia opetuksessa koska niihin liittyy oivaltamista. Oivallukset jäävät mieleen, edesauttavat oppimista sekä herättävät ajattelemaan.

Vastamainosten tekemisessä on kyse myös uudenlaisten merkitysten aktiivisesta tuottamisesta passiivisen vastaanottamisen sijaan. Yleisötutkimuksessa puhutaan aktiivisuudesta merkitysten ja tulkintojen tasoilla vastareaktiona yleisöjä vähätteleville käsityksille, joissa yleisöt nähdään lähinnä mediateollisuuden passiivisina vastaanottajina (Herkman 2007, 199). Mediakasvatuksessa on myös ollut pitkään mukana ajatus itse tekemisestä (Herkman 2007, 201; Masterman 1989, 25-26). Herkmanin mukaan itse tekeminen tuo näkyväksi sellaisia viihteen ja median tuotannon piiloisia käytäntöjä, jotka eivät välttämättä muuten selkeästi erotu itse tuotteesta. Herkman osoittaa myös itse tekemiseen sisältyvän riskin sosiaalistumisesta median vallitseviin taustaoletuksiin, jos mukana ei ole kriittisen tarkastelun ulottuvuutta. Kriittisen kasvatuksen painotus on sellaisessa itse tekemisessä, jossa haastetaan median vallitsevia esityskäytäntöjä. (Herkman 2007, 201-203). Vastamainosten tekeminen itse on mielestäni juuri tällaista toimintaa.

#### *2.4.2 Merkitysten muotoilu ja New London Group*

Medialukutaidossa on kyse kyvystä tulkita ja merkityksellistää mediatekstejä, mutta myös uusien merkitysten rakentamisesta ja luomisesta. Monilukutaidon teorian kannalta merkityskäytäntöjen hallitseminen on oleellisessa roolissa. New London Group on 1990-luvulla muodostunut ryhmä tieteen tekijöitä joiden vaikutus monilukutaidon teoriaan ja käsitelmäärittelyyn on ollut merkittävä. New London Groupin muotoilema malli monilukutaidosta rakentuu vahvasti sosiosemiotikan, sosiaalisen merkityksen muodostamisen, pohjalle. Sosiosemiotikka määritellään yleisessä suomalaisessa asiasanastossa (YSA) sellaiseksi semiootikan alueeksi, jolla tutkitaan “yhteisöllisissä ja kulttuurisissa tilanteissa muodostuvia merkityskäytäntöjä ja merkityksen sosiaalisia

ulottuvuuksia.” Sosiosemiotikassa merkityksen muodostaminen käsitetään siis sosiaaliseksi toiminnaksi. New London Groupin teorian lähtökohtana on havainto jonka mukaan kieli, jolla muodostamme merkityksiä, on nopeassa muutoksessa. Muutos on havaittavissa kolmella ihmiselämän tasolla: työelämässä (working life), julkisessa elämässä (citizenship) sekä yksityisellä, henkilökohtaisella identiteetin alueella (personal life, lifeworlds). Muutosta on synnyttänyt ja tulee synnyttämään erityisesti globalisaation tuomat vaikutukset ihmisten väliseen kanssakäymiseen. (New London Group 1996, 65-66).

New London Groupin monilukutaidon teorian määrittelyn kaksi pääargumenttia perustuvat havaittuun muutokseen. Ensimmäinen niistä liittyy kasvavaan merkityksen muodostamisen mallien monimuotoistumiseen ja integroitumiseen. Kuten jo aiemmin on todettu, lukutaitoon liitetty tekstuaalisuus näyttäytyy meille yhä useammin suhteessa visuaaliseen, auditiiviseen tai vaikkapa eleisiin, erityisesti multimediaesityksissä ja digitaalisessa mediassa. Merkitysten rakentuminen tapahtuu yhä useammin siis multimodaalisesti. Toinen New London Groupin argumentti liittyy kasvavaan erilaistumiseen ja globaaliin yhdistymiseen. Globalisaation myötä kasvanut maahan- ja maastamuutto, monikulttuurisuus ja globaali rahatalous ovat johtaneet siihen, että joudumme yhä useammin arkipäiväisessä kanssakäymisessämme neuvottelemaan kohtaamistamme erilaisuuksista sekä paikallisyhteisöissämme että kasvavasti globaalisti yhteenliitetyissä työ- ja muissa yhteisöissämme. Tämä kielellinen ja kulttuurinen monimuotoistuminen liitetynä merkityksen muodostamisen multimodaaliuteen puolestaan muovaa merkittävästi sosiaalista tulevaisuuttamme sekä kommunikaatiotamme. (Cope & Kalantzis 2000, 5-6).

Keskeinen osa New London Groupin monilukutaidon teoriaa on *design*-käsitteen mallinnus toiminnalliseksi työskentelyksi kohti omaehtoista merkityksen muodostamista. Englannin kielen sana *design* sisältää sanan *sign*, merkki. Vastaava yhteys puuttuu suomenkielisestä käännöksestä, jossa design kääntyy suunnitteluksi tai muotoiluksi (tosin muotoilulla voidaan viitata uuden muodostamiseen). Design-näkökulmassa lähtökohtana on merkityksen muodostuminen, merkin (sign) tekeminen ja mediakulttuuristen resurssien muokkaaminen, miksaaminen, jakaminen ja julkaiseminen (Kupiainen & Sintonen 2009, 129). New London Groupin design-teoriassa mitä tahansa semioottista aktiviteettia, oli kyse lukemisesta tai uuden tekstin tuottamisesta, tarkastellaan merkityksen muodostamisen prosessina, sellaisena muotoiluna, designina, johon sisältyy kolme elementtiä: tarjolla olevat, mahdolliset muotoilut (available designs), varsinainen merkityksen muotoilu (designing)

sekä valmis uudelleenmuotoilu (the redesigned). *Mahdolliset muotoilut* sisältävät erilaisten semioottisten systeemien konventionaaliset lukutavat ja ”kieliopin”. Näitä semioottisia systeemejä voivat olla esimerkiksi kieli, elokuva tai eleet. Niihin sisältyvät myös sosiaalisiin konteksteihin sidonnaiset diskurssit. Kun muotoilemme merkitystä, oli kyse tekstistä tai kommunikaatiosta toisten ihmisten kanssa, meidän valintojamme eivät ohjaa pelkästään kielioppisäännöt ja konventiot vaan myös sosiolingvistiset käytännöt. *Merkityksen muotoilu* on prosessi, jossa kontekstualisoidaan ja representoidaan mahdollisia, käytettävissä olevia resursseja uudelleen. New London Groupin teorian mukaan kaikki semioottinen toiminta, lukeminen, näkeminen ja kuuleminen, ovat merkityksen muotoilua ja muodostamista. Muotoilu, designing, muovaa tiedon avulla uusia konstruktioita ja representaatioita todellisuudesta. Muotoilun lopputuloksena on *uudelleenmuotoiltu* merkitys. Kyse ei ole pelkästä reproduktiosta, vaan kulttuuristen resurssien avulla tapahtuvasta representaatiosta, yksittäisen ihmisen, merkityksen muodostajan, uniikista tuotoksesta joka muuttuu samalla taas uudeksi mahdolliseksi muotoiluksi kollektiivisessa kulttuuristen resurssien kirjossa. (New London Group 1996, 73-76).

Design-malli perustuu mediakulttuuriin varantoihin: vakiintuneisiin esitysmuotoihin, konventioihin, merkkeihin ja stereotypioihin ja niiden lukutaitoon eli tällaisten mekanismien tunnistamiseen ja ymmärtämiseen resursseina joita on mahdollista työstää uudelleen ja rakentaa omia kulttuurisia ja kokemuksellisia merkityksiä (Kupiainen & Sintonen 2009, 132). Design-ajattelu pyrkii vallitsevien ja valmiiden merkityksenantojen riitauttamiseen ja uudelleen määrittelyyn, aktiiviseen ja omaehtoiseen osallistumiseen. Se voidaan nähdä medialukutaitona joka mahdollistaa auktorisoitujen, luonnollistettujen valtasuhteiden havaitsemisen ja purkamisen vaihtoehtoisten merkitysjärjestysten avulla. (Kupiainen 2008, 130). Mallin tavoitteena on lopulta henkilökohtainen ja sosiaalinen voimaantumisen ja kyky osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnallisesti (Kupiainen & Sintonen 2008, 136).

Mediakasvatuksen näkökulmasta ajatusta vastamainosten käytöstä osana medialukutaidon harjoittelua voi tarkastella New London Groupin design-mallin kautta, jolloin prosessissa voidaan havaita yhtäläisyyksiä monilukutaidon teoriaan. Vastamainoksen teon prosessissa luetaan ja tunnistetaan niitä esitysmuotoja ja konventioita, joita mediakulttuurissa on kehittynyt suhteessa esimerkiksi kaupalliseen viestintään. Tällaisia resursseja voivat olla mainonnan kieli, kulttuurissamme tyypilliset kuvastot ja niiden käyttötavat, erilaiset keinot saada katsojan huomio, kuvakulma- tai sanavalintojen välittämät



merkitykset ja niin edelleen. Ne ymmärretään resursseiksi, joita hyödyntämällä voidaan luoda uusia kulttuurisia merkityksiä. Vastamainos on mediaesitysten luomien merkitysten haltuunottoa ja uudelleenmuotoilua niin, että lopputulos välittää uudenlaisia, aktiivisia merkityksiä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia vastamainosten käyttöä osana mediakasvatuksen opetusta. Työssäni tutkin ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden medialukutaidon kehittymistä yhden, kolmen opintopisteen mittaisen mediakasvatuksen perusteita käsittelevän kurssin aikana. Tutkimuskysymykseni on, miten vastamainoksia voidaan käyttää osana kriittisen medialukutaidon omaksumista. Tutkimuskohteenani ovat ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijat Tampereen yliopistossa, joiden opintoihin kuuluu opintojakso Kuva- ja mediakulttuurit. Keskityn opintojakson mediakulttuuria käsittelevään osuuteen.

## 3 Tutkimusprosessi

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen metodologiaa, tutkimuskohdetta sekä tutkimuksen etenemistä ja siitä syntynyttä aineistoa.

### 3.1 Metodologiset lähtökohdat: toimintatutkimuksen piirteitä

Tutkimukseni on opetuskokeilu ja kehittämisprojekti jossa on piirteitä kasvatustieteellisestä toimintatutkimuksesta. Toimintatutkimus on kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä joka yhdistää käytäntöä ja teoriaa. Toimintatutkimuksessa keskeistä on paitsi tutkia sitä miten asiat ovat, myös sitä miten niiden tulisi olla eli fokuksessa on toiminnan kehittäminen sekä muutos. Toimintatutkimuksessa pyritään etsimään ratkaisuja käytännöstä nouseviin ongelmiin ja tavoitellaan muutosta konkreettisen toiminnan kautta. Kuten jo tutkimussuuntauksen nimestä voi päätellä, aktiivinen käytännön tekeminen ja osallistuminen on keskeistä tutkimuksen teossa ja sen ohella, ja tutkimus toteutetaan yleensä käytännön toimintana. (Menetelmäopetuksen tietovaranto, KvaliMOTV, Toimintatutkimus).

Toimintatutkimuksen tiedonmuodostuksen taustalla on kriittinen suhtautuminen perinteiseen akateemiseen tutkimukseen ja sen monopoliasemaan tiedon tuottajana. Erityisesti toimintatutkimuksen teoriassa kritisoidaan positivistisen tutkimusotteen suhtautumista käytäntöön, joka näyttäytyy usein lähinnä häiritseväenä tekijänä puhtaan teorianmuodostuksen tiellä. Toimintatutkimuksen pyrkimyksenä on tuottaa tietoa, joka ei perustu pelkästään teoreettisiin rakennelmiin vaan ottaa mukaan myös todellisen maailman käytännöllisyyden. (Reason & Bradbury 2006, 2-3; Kuula 1999, 65). Lisäksi toimintatutkimuksen määrittelyssä peräänkuulutetaan yhteistyötä ja osallisuutta tutkittavien kanssa (participation) (esim. Kemmis & McTaggart 2000; Menetelmäopetuksen tietovaranto, KvaliMOTV, Toimintatutkimus).

Toimintatutkimuksen tieteellisen historian yhteydessä nostetaan esiin sosiaalitieteitä kehittäneen Kurt Lewinin (1946) työ, jota jatkoi Stephen Corey sekä useat erilaiset sosiaali- ja kasvatustieteitä kehittäneet ryhmät ja toimijat. Heidän työtään edisti uusien etnografisten menetelmien laajempi hyväksyminen tiedeyhteisössä toisen maailmansodan jälkeen (McNiff 2013, 56). Viime vuosina toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä on yleistynyt ja sen kenttä on pirstoutunut. Shaun McNiff näkee pirstoutumisen ja valtavirtaistumisen myötä riskin siihen, että popularisoituessaan tutkimussuuntaus menettää merkityksensä tai jää raakileeksi, jos toimintatutkimukselta ei peräänkuuluteta harkittua ja kypsää määrittelyä. (McNiff 2013, 6).

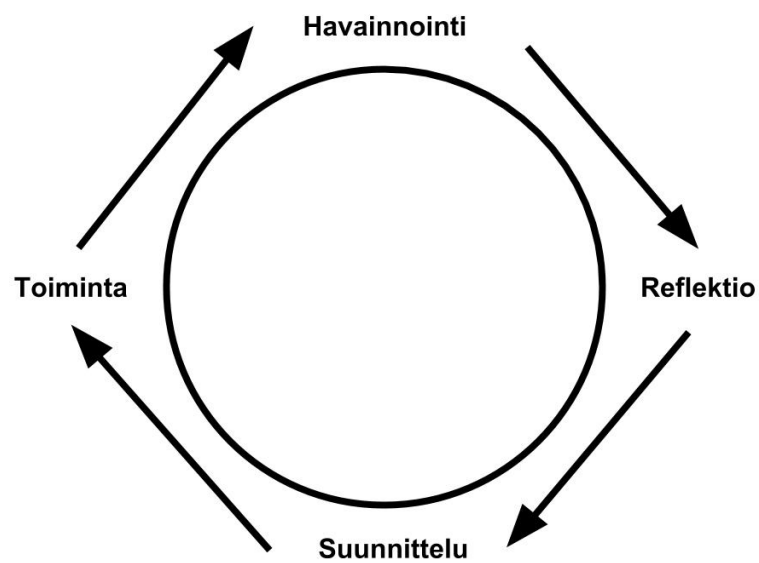
Toimintatutkimuksen taustalla on yhteiskunnallinen ote. Laajimmilta tavoitteiltaan toimintatutkimus tähtää yhteiskunnalliseen muutokseen - olkoonkin, että pirstaloituneessa maailmassa muutoksen voi käsittää hyvin monin tavoin. Sen juuret voidaan nähdä olevan kaikkialla siellä missä pyritään toiminnan ja tutkimuksen avulla lisäämään tasa-arvoa yksilöiden ja ihmisryhmien välille. (Reason & Bradbury 2006, 3).

Toimintatutkimuksen ja kriittisen kasvatuksen päämäärät ja lähtökohdat ovatkin osittain yhtenevät - molempia ohjaa kriittinen tiedonintressi ja pyrkimyksenä on vapautumiseen ja emansipoituminen. Etenkin kasvatustieteen parissa tehtävien toimintatutkimusten laajempaan tavoitteeseen on Kuulan (1999, 61) mukaan "ihmisten vapauttaminen alistavien opetusjärjestelmien ja niiden perustana olevien yhteiskuntarakenteiden määräävyydestä". Hyvin samankaltaisia tavoitteita on myös kriittisen kasvatuksen teoriassa. Valsa Koshy (2005, 1-2) näkee kasvatustieteellisen toiminnan laadun edellytyksenä kasvattajan kyvyn itsereflektioon ja oman toimintansa kyseenalaistamiseen sekä tarvittavien muutosten tekemisen omassa toiminnassa. Tällainen reflektiivisyys liittyy yhtä lailla toimintatutkimukselliseen otteeseen sekä kriittiseen kasvatukseen. Koshy (2005, 9) muotoilee toimintatutkimuksen olevan rakenteellinen tutkimus, jossa tutkija rakentaa ymmärrystään tutkimuksen kohteena olevasta asiasta suunnittelun, toiminnan, kehittämisen ja kokemuksesta oppimisen kautta. Kyse on siis jatkuvasta oppimisprosessista. Oma tutkimusprosessini on selvästi ollut itselleni ammatillinen kehitystapahtuma. Kasvatustoiminta tieteesen pohjautuvana käytännön toimintana soveltuikin hyvin toimintatutkimuksen toteuttamiseen.

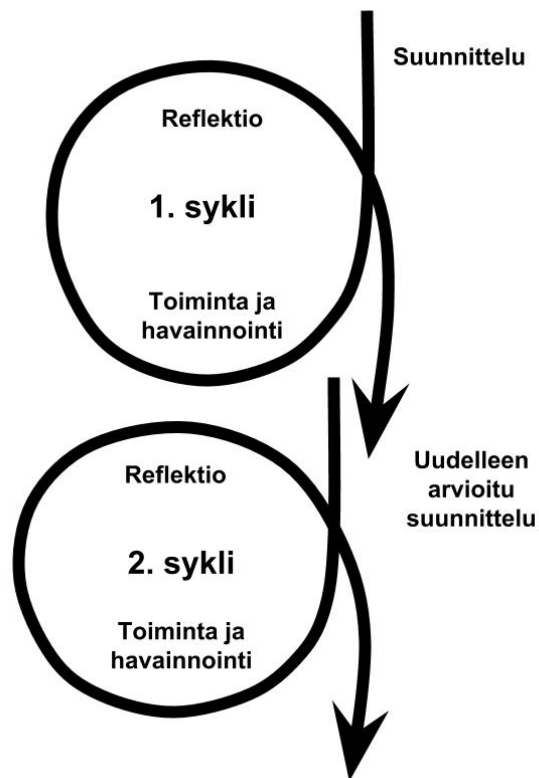
Toivotun muutoksen suunnittelu, toiminnallisuus ja toiminnan kehittäminen reflektion kautta ovat oleelliset määrittäjät toimintatutkimukselle. Toimintatutkimusta voidaan

havainnollistaa kuviolla jossa alunperin Lewinin (1946) määrittelemät toimintatutkimusprosessin eri vaiheet seuraavat toisiaan (kuvio 2). Jokainen tällainen kierros suunnittelusta reflektioon muodostaa oman syklinsä Stephen Kemmisin ja Robin McTaggartin (2000, 595; ks. myös McNiff 2013, 56-57) spiraalimallilla (kuvio 3).

**KUVIO 2.** Toiminta-reflektio-sykli (Lewin 1946)



**KUVIO 3.** Kemmisin & McTaggartin toiminta-reflektio-spiraali (Kemmis & McTaggart 2000, 595)



Koska toimintatutkimuksessa käytäntö on vahvasti läsnä, on huomioitava että todellisuudessa prosessin eri vaiheet voivat olla päällekkäisiä (Kemmis & McTaggart 2000, 595). McNiff (2013, 6) muistuttaa myös, ettei toimintatutkimusta tulisi nähdä vain teknisenä, vaihe vaiheelta suoritettavana toimintana jolloin siitä on vaarassa kadota koko tutkimussuuntauksen pohjimmainen ydin eli kriittinen tiedonintressi, joka viime kädessä tavoittelee humanitäärisyyttä ja tasa-arvoa.

Tässä työssä on toimintatutkimuksellisia piirteitä, sillä sen tarkoituksena on ollut tutkia ja kehittää tulevien opettajien medialukutaitoa ja ymmärrystä mediasta konkreettisten oppimistilanteiden kautta kriittisen tiedonintressin näkökulmasta. Tutkittavat eivät ole osallistuneet tutkimuksen suunnitteluun. Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluu jo aiemmin esittämäni syklisyys, toiminnan kehittäminen tutkimustulosten myötä. Omassa tutkimuksessani toteutin opettajaopiskelijoiden viidellä ryhmällä samat harjoitukset, joten jokaista harjoituskertaa voi pitää omana syklinään. En kuitenkaan kerännyt heti harjoitusten

jälkeen palautetta opiskelijoilta, joten toiminnassa tapahtuneiden muutosten havainnointi ja dokumentointi perustui omiin havaintoihini tutkijana.

### 3.2 Tutkimuskohde ja aineisto

Tutkimuskohteena oleva Kuva- ja mediakulttuurit -kurssi on ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoille suunnattu johdatus lasten ja nuorten median käyttöön ja mediakulttuuriin. Kurssi on osa Erasmus+ Programme-ohjelman e-Media Education Lab-hanketta (e-MEL) ja sen vastuopettajana toimi Reijo Kupiainen. e-MEL –hankkeen tavoitteena on kehittää uusia menetelmiä mediakasvatuksen opettamiseen opettajankoulutuksessa. Hanke on viiden maan yhteistyöprojekti, johon kuuluu Suomen Belgia, Portugali, Italia sekä Iso-Britannia. Yhteistyötä ja uusia menetelmiä kehitetään verkkopohjaisessa ”oppimislaboratoriossa” (e-lab) joka on projektin oma Moodle-verkkotyöskentelyalusta. Projektissa syntyneet käytännöt jaetaan verkkoon vapaaseen käyttöön.

Kurssi jakautui kahteen osaan, Kuvakulttuurit-osuuteen (2 opintopistettä) sekä Mediakulttuurit-osuuteen (3 opintopistettä). Tämä tutkimus toteutettiin Mediakulttuurit-osion aikana. Kurssilla luokanopettajaopiskelijat perehtyvät lasten mediakulttuuriin ja mediakasvatuksen peruskäsitteisiin sekä teoriassa että toiminnallisesti. Oppimisympäristöinä toimivat perinteiset luennot, kenttätöyöskentely sekä toiminnalliset ryhmäharjoitukset. Kurssin perustana käytettiin David Buckinghamin (2003, 53-59) määrittelemää mediakasvatuksen peruskäsitteistöä jonka muodostavat käsitteet *yleisöt*, *tuotanto*, *kieli* ja *representaatio*.

Kurssin tavoitteena oli vahvistaa ja kehittää luokanopettajaopiskelijoiden medialukutaitoa ja mediakompetenssia. Se tapahtui tutustumalla konkreettisesti lasten ja nuorten mediakulttuuriin ja median luku- ja käyttötapoihin. Lisäksi kurssilla harjoiteltiin media-analyysin ja -tuotannon perusteita, mediatutkimuksen peruskäsitteistöä sekä medialukutaitoa. Luokanopettajaopiskelijoiden tuleva työkenttä tulee olemaan alakoulussa, 7-12-vuotiaiden lasten parissa. Sen vuoksi olisi tärkeää, että tulevilla peruskoulun luokanopettajilla on käsitys lasten mediakulttuureista ja mediankäyttötavoista: kuinka lapset

tuovat mediankäyttöään kouluun, miten he käyttävät ja tuottavat mediaa ja millaisia lasten median käyttötottumukset ovat. Lisäksi tulevaisuuden opettajilla olisi oltava peruskäsitys mediakasvatuksesta sekä siitä käsitteistöstä jota tarvitaan median analysointiin ja tuotantoon koulukontekstissa.

e-MEL-projektissa oli määritelty kurssille sekä mediakasvatuksellisia että medialukutaidollisia tavoitteita. Mediakasvatukseen liittyviä tavoitteita olivat: 1) ymmärtää, mitä on mediakasvatus (sen erilaiset muodot sekä median ja oppimisen risteäminen) ja mikä sen suhde on koululaitokseen, 2) ohjata ja tuottaa mediatuotantoprojekteja luokkahuoneessa sekä 3) sovittaa mediakasvatusta pedagogisesti luokka-asteelle ja luokkahuoneen yleisölle sopivaksi. Medialukutaitoon liittyvät tavoitteet olivat: 1) ymmärtää median peruskäsitteistön ja tiedon välistä suhdetta, 2) havainnoida kriittisesti ja ymmärtää median välittämiä arvoja, representaatioita ja stereotypioita sekä 3) kielet ja representaatiot, joka viittaa median esitystapoihin ja mediatekstien kieleen.

Kurssi oli suunnattu sekä luokanopettajaopiskelijoille että varhaiskasvatuksen opiskelijoille. Keskityin tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoihin. He osallistuivat kurssille yhteensä viidessä pienryhmässä, joissa jokaisessa oli noin 15-20 opiskelijaa. Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta 2-3 tunnin mittaisesta harjoitustunnista jotka pidin viidelle opettajaopiskelijaryhmälle (yhteensä 10 harjoituskertaa), opiskelijoiden ryhmätöinä tekemistä mainosanalyyseistä ja vastamainoksista sekä jokaisen opiskelijan henkilökohtaisista portfolioista joissa he prosessoivat kurssisisältöjä ja omaa oppimistaan.

### 3.3 Tutkimuksen eteneminen

Kurssi toteutettiin marras-joulukuussa 2015, ja sen laajuus oli 40 tuntia. Kurssilla oli ensin neljä kaikille yhteistä mediakasvatusta käsittelevää luentoa jonka jälkeen opiskelu jatkui pienryhmäharjoituksina kolmesta aihekokonaisuudesta. Ne olivat 1) lasten mediakäytännöt 2) media-analyysi ja 3) mediatuotannot. Kokonaisuudet toteutettiin ajallisesti peräkkäin.

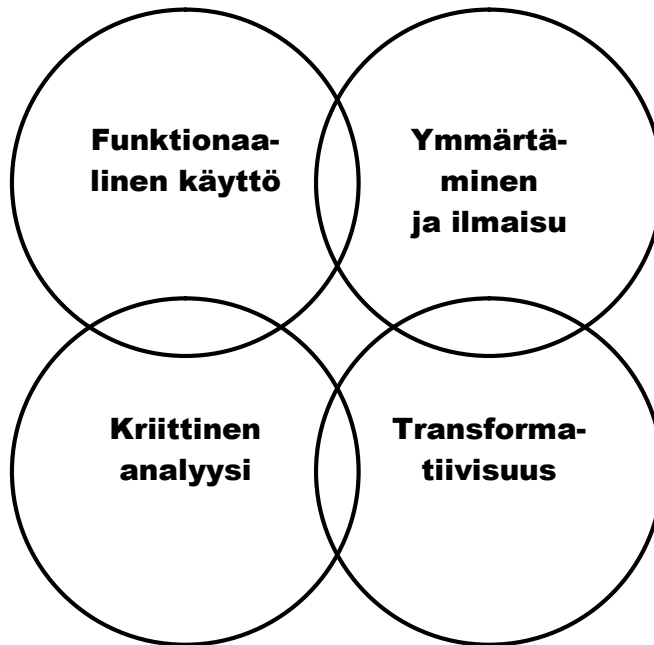
Ensimmäisen, lasten mediakäytäntöihin liittyvän harjoituksen ohjasi kurssin vastaava opettaja Reijo Kupiainen. Ennen varsinaista harjoitustuntia opiskelijat tekivät itsenäisen ”mikrotutkimuksen” jossa he havainnoivat lasten ja nuorten todellista mediankäyttöä ja -

kulttuuria. Opiskelijat keräsivät tietoa lasten mediakäytöstä ja sen eri muodoista kenttätutkimuksena havainnoiden lähipiirinsä lapsen median käyttöä vähintään yhtenä päivänä. Havainnoinnissa ja dokumentoinnissa hyödynnettiin video- ja valokuvausta sekä muita muistiinpanotapoja. Tavoitteena oli, että opiskelijat oppivat tutkimaan lasten mediakäytäntöjä, jonka kautta he hahmottavat minkälaisia mediankäyttötapoja lapsilla on erilaisissa konteksteissa. Siten he oppivat ymmärtämään lasten ja nuorten median käytön eri tasoja.

Tehtävässä opiskelijoilla oli apunaan Susan Hillin kehittämä monilukutaidon kartta (kuvio 4), joka perustuu Hillin tutkimusprojektiin *Children of the New Millenium* (Hill 2010, 335) jossa opettajat tutkivat 4-8-vuotiaiden lasten median käyttöä. Monilukutaidon kartta on eräänlainen median käyttöön liittyvistä kyvyistä muodostuva nelikenttä, jonka alueet ovat median *funktionaalinen käyttö, ymmärtäminen ja ilmaisu, kriittinen analyysi ja transformatiivisuus*. Funktionaalinen käyttö liittyy median käytön tekniseen osaamiseen ja kykyyn lukea tekstejä. Ymmärtäminen ja ilmaisu on kykyä ymmärtää, mitä tarkoitusperiä erilaisilla teksteillä on ja miten ne muodostavat merkityksiä. Kriittinen analyysi tarkoittaa kykyä ymmärtää fakta fiktiosta, arvioida tekstin sisältöä kriittisesti sekä ymmärtää, että teksti on aina jonkun tuottamaa. Transformatiivisuus liittyy taitoon käyttää tekstiä omiin tarkoituksiin (esimerkiksi tekstin tai pelin muuntaminen leikiksi) ja tehdä siitä uusia versioita, antaa teksteille uusia merkityksiä ja tehdä uusia mediaesityksiä.



**KUVIO 4.** Multiliteracies map / Monilukutaidon kartta. Sovellettu: Hill, Susan (2008).  
Multiliteracies and the early years – Evaluation of mapping multiliteracies: a professional learning resource.



Opiskelijat tekivät kartan avulla havaintoja lasten ja nuorten (osalla havainnoitava oli myös täysi-ikäinen) mediankäytön rooleista funktionaalisina median käyttäjinä, merkitysten muodostajina, kriittisinä analyytikkoina sekä mediatekstien muokkaajina ja toivat havaintonsa varsinaiselle harjoitustunnille. Tunnilla oppilaat jakaantuivat noin neljän hengen harjoitusryhmiin, joissa he keskustelivat tehtävässä tekemistään havainnoista ja nostivat esiin esimerkiksi havainnoissa toistuvia piirteitä sekä muita lasten mediankäytössä ilmenneitä kiinnostavia piirteitä. Tämä havaintojen purku tehtiin Padlet-ohjelmalla käyttäen hyödyksi yliopiston tablet-laitteita ja havainnoista keskusteltiin lopuksi koko ryhmän kesken. Olin havainnoimassa yhden pienryhmän harjoitustuntia, ja lisäksi luin kurssin päätyttyä opiskelijoiden ajatuksia tehtävästä heidän portfolioistaan. Tämä harjoitus ei kuitenkaan varsinaisesti ollut oman tutkimukseni aineistoa.

### *3.3.1 Media-analyysiharjoitus*

Astuin mukaan kurssin toteutukseen, kun fokus siirtyi median sisältöjen analyysin harjoitteluun. Kriittisen mediakasvatuksen yksi oleellinen näkökulma on mediaesitysten

sisältöjen kriittinen tarkastelu. Vastuupettajan laatimassa kurssisuunnitelmassa tämän osuuden tavoitteena oli oppia hyödyntämään mediakasvatuksen peruskäsitteitä ja harjoitella analysoimaan mediaa erilaisista perspektiiveistä sekä samalla harjaantua käyttämään visuaalisia oppimisympäristöjä ja kuvamuistiinpanoja. Viimeisellä luentokerralla esiteltiin David Buckinghamin (2003, 53-59) määrittelemiä mediakasvatuksen avainkäsitteitä, tuotanto, kieli, representaatio ja yleisö ja kuinka ne esiintyvät erilaisissa mediaesityksissä. Luennolla ei kuitenkaan ollut läsnä kuin murto-osa opiskelijoista. Sen vuoksi käsitteet käytiin läpi vielä uudelleen harjoitustunnin alussa. Havaintoni mukaan käsitteiden omaksuminen jäi kuitenkin melko ohueksi.

Pidin opiskelijoille noin 20 minuutin mittaisen johdannon media-analyysin perusteista. Esitykseni pohjautui Juha Herkmanin visuaalisen kulttuurin laadullista analyysia ja esityskäytäntöjen politiikkaa käsitteleviin kappaleisiin teoksessa Kriittinen mediakasvatus (Herkman 2007). Kriittisen mediakasvatuksen näkökulmasta mediaesitysten sisällön erittelyssä on oleellista tarkastella niitä valintoja joita esityksen rakentamisessa ja tuotannossa on tehty. Tällaisen kysymyksenasettelun taustat juontuvat semiotiikasta eli merkkijärjestelmien tutkimuksesta. Semioottinen analyysi pyrkii tuomaan esille ja tarkastelemaan esityksessä tehtyjä valintoja: mitä elementtejä esityksessä on, mitä sen ulkopuolelle on jätetty ja missä suhteessa elementit ovat toisiinsa. Sisällönanalyysin tehtävänä on pohtia visuaalisen kulttuurin tuotteiden merkityksen rakentumista ja niitä keinoja joilla tulkintoja ja merkityksiä rakennetaan ja rajoitetaan. (Herkman 2007, 99-101).

Ennen laadullisen analyysin tekemistä toin Herkmanin (2007) ajatuksiin perustuen esille myös kulttuurituotteiden määrällisen tarkastelun merkityksen, jotta opiskelijat hahmottaisivat toistuvasti viestintävälineissä esitettävien kuvastojen normeja ja stereotypioita rakentavan ja ylläpitävän mekanismin. Viihteen kuvastojen vaikutus mielikuviiimme esimerkiksi sukupuolesta ja seksuaalisuudesta tai tavoiteltavasta kulutus- tai elämäntasosta rakentuu toiston kautta. Vaikka yksittäiset kuvat esimerkiksi sukupuolesta tai seksuaalisuudesta poikkeaisivat valtavirrasta merkittävästi, ne kuvat joita kohtaamme toistuvasti rakentavat varsin yksipuolista kuvaa todellisuudesta. (Herkman 2007, 89-90). Havainnollistin tällaista määrällistä tarkastelua yksinkertaisin esimerkein. Olin tehnyt kuvahakuja Googlessa hakusanoilla *perfume ads* (hajuvesimainokset), *fashion ads* (muotimainokset) sekä *hospital ads* (sairaalamainokset). Tällaisten hakujen hakutulokset ovat keskenään varsin yhteneväisiä. Esimerkiksi hajuvesimainoksissa toistuvat etualalla

oleva hajuvesipullo, kaunis naismalli ja fantasiaan tai glamouriin viittaava pukeutuminen ja tausta. On huomioitava, että Googlen hakutulokset ovat jo valikoituneita ja profiloitu käyttäjän aiempien hakujen, iän, sukupuolen ja asuinpaikan mukaan, mutta tällainen kuvahaku on yhtä kaikki nopea, yksinkertainen ja tehokas keino median kuvastojen määrälliseen tarkasteluun.

Koska tarkastelun kohteena olivat mainokset, oli luontevaa tuoda esille erityisesti (hetero)seksuaalisuuden käyttöä mainonnan ja populaarikulttuurin kuvastojen yhtenä keskeisenä piirteenä. Seksuaalisuuteen vetoavien kuvien näyttäminen on tehokas keino kiinnittää katsojan huomio. Seksuaalisuudella myydäänkin lähes kaikkea mahdollista ruoasta lähtien. Tällaiset kuvastot vaikuttavat voimakkaasti sukupuolen ja seksuaalisuuden omaksumiseen sillä ne vetoavat tiedostamattomiin haluihin ja fantasioihin ja saattavat monin tavoin myös säädellä esimerkiksi kulutuskäyttäytymistä ja ihmisten välistä sosiaalista toimintaa (Herkman 2007, 104-106). Sama pätee toki myös muuhun mainostettavaan materiaaliin. Mainoksissa pyritään hyödyntämään ihmisten epävarmuuksia lupaamalla hyvää elämää, onnellisuutta ja menestystä.

Näytin opiskelijoille mainosesimerkkejä, joissa suklaata ja alkoholia mainostettiin vähäpuukeisten mies- ja naisvartaloiden kuvilla. Sen jälkeen katsoimme videon, jossa näytettiin rinnakkain oikea mainos sekä siitä tehty muunnos, jossa alkuperäisen mainoksen sukupuoliasetelma oli käännetty ylösalaisin. Tämän jälkeen pyysin opiskelijoilta kommentteja siitä, minkälaisia ajatuksia nämä esimerkit heissä herättivät. Kommenttien määrä eri ryhmissä vaihteli, mutta kommentteja yhdisti opiskelijoiden närkästys ja turhautuminen seksuaalisuuden läpitunkemiin mediakuvastoihin. Opiskelijat kommentoivat myös, että tällaisten esimerkkien näkeminen havahduttaa konkreettisesti näkemään uudella tavalla mainosten stereotypioita. Eräs miesopiskelija oli sitä mieltä, että vaikka sekä naisia että miehiä esineellistetään mainoksissa, vain naisten kohdalla tämä koetaan ongelmallisena. Pyrin kuitenkin tuomaan esille sitä, että tällainen epärealistinen ja läpitunkeva seksuaalisuuden esittäminen on ylipäätään ongelmallista sukupuolesta riippumatta.

Varsinainen työskentely eteni siten, että ensin opiskelijat valitsivat noin neljän hengen ryhmissä vapaavalintaisen mainoksen (video tai still-kuva) media-analyysia varten. Olimme kurssin vastuuopettajan kanssa koonneet erilaisia mainoksia Pinterest-kuvapalveluun, mutta mainoksen sai myös etsiä muualta internetistä. Opiskelijat saivat ohjeeksi analysoida mainosta käyttäen aiemmin esiteltyjä käsitteitä yleisö, tuotanto, kieli ja representaatio.

Analyysille ja tulkinnalle tuli myös miettiä perusteluja. Opiskelijat ohjeistettiin lataamaan kuvat ThingLink-verkkopalveluun ja purkamaan tekemänsä analyysi käyttäen ThingLinkin toimintoja. ThingLink on interaktiivinen verkkopalvelu jonne käyttäjät voivat ladata erilaisia mediasisältöjä, kuten kuvia, videoita ja web-sivuja. Sisältöihin on mahdollista tehdä merkintöjä eli *tageja* ja linkata sisältöä muualta internetistä tai omalta tietokoneelta. Opiskelijoiden oli siis mahdollista linkata analyysin yhteyteen esimerkiksi muita kuvia tai internet-sisältöjä havaitessaan vaikkapa intertekstuaalisia viittauksia.

Olin laatinut seuraavan listan apukysymyksiä pohjautuen Herkmanin (2007) ja Buckinghamin (2003) teoksiin:

- Miksi valitsitte kyseisen mainoksen?
- Esittely: mitä mainostetaan? Mihin huomio kiinnittyy?
- Kenelle: mikä on mainoksen kohderyhmä?
- Kuvalliset keinot: rajausta, sommittelu, kuvakulma?
- Arvot: millainen on mainoksen arvomaailma ja maailmankuva?
- Tavoite ja keinot: millaisia vaikuttamisen keinoja mainoksessa käytetään? Huomioi teksti, kuva ja ääni (jos videomainos).
- Sosiologinen analyysi: miten mainoksessa esitetään sukupuolta, luokkaa, statusta? Millaisia rooleja mainoksen hahmoille on annettu?
- Intertekstuaalisuus: onko mainoksessa viittauksia muihin mediateksteihin? Entä symboleja, myyttejä?
- Vaikuttavuus ja vertailu: onko mainos vakuuttava? Miksi? Miksi ei? Onko se omaperäinen?

Opiskelijoilla oli noin 45 minuuttia aikaa tehdä harjoitustehtävä. Työskentelyssä heillä oli käytettävissään tablet-tietokoneita tiedonhakua ja tehtävän purkamista varten. Opiskelijat saivat valita yliopiston käytettävissä olevista tiloista haluamansa paikan ryhmätyön tekemiseen. Ryhmätyöskentelyn haasteena on usein tilan käyttöön liittyvät käytännön ongelmat. Pienessä luokkahuoneessa keskittyminen on hankalaa jos paikalla on monta ryhmää, sillä keskustelu synnyttää hälyä joka voi häiritä keskittymistä. Kaikissa kouluissa ei ole vapaita tiloja oppilaiden käyttöön ja myös yliopistoissa niitä on rajallisesti.

### 3.3.2 Vastamainosharjoitus

Kolmannen harjoituskerran teemana oli mediatuotanto ja vastamainokset. Myös tässä kokonaisuudessa olin toiminnallisesti mukana jokaisen ryhmän harjoitustunnilla. Tuntien aluksi esiteltiin lyhyesti New London Groupin (1996, 73-76) teoretisoima monilukutaitoon liittyvä design-käsitys merkitysten muodostumisesta ja muuttamisesta. Mediakasvatuksen kannalta vastamainosten tekemisessä toteutuvat design-malli: toiminnassa valitaan merkkejä ja merkityksiä joita muutetaan tuottaen siten uusia merkityksiä. Sen jälkeen johdatin opiskelijoita tulevaan aiheeseen johdannolla jossa ensin palasin edellisen tunnin media-analyysiharjoituksen teemaan tuomalla esille kriittiseen mediakasvatukseen perustuvaa ajatusta mediasisältöjen ottamisesta mukaan oppimiseen sen sijaan, että ne yritettäisiin sulkea koulun ulkopuolelle. Käytin esimerkkinä mainosta ja sen tuomia mahdollisuuksia yhteiskunnallisen keskustelun avaamiseen. Mainokset heijastavat yhteiskuntaamme ja niiden avulla on mahdollista käydä keskustelua globaaleista yhteiskunnallisista ilmiöistä. Mainosten välittämän maailmankuvan lisäksi keskustelu esimerkiksi tuotteiden valmistusolosuhteista tai elinkaaresta voi olla hedelmällistä ja konkreettisuutensa kautta havainnollistavaa. Pedagogisesti tarkoituksenani oli palauttaa mieleen edellisen kerran aihe ja harjoitus sekä sitoa sitä uuteen harjoitukseen. Tämän jälkeen esittelin kulttuurihäirintää ilmiönä erilaisten esimerkkien kautta. Tarkoituksenani oli orientoida opiskelijoita tulevaan vastamainostehtävään ja sitoa vastamainoksia osaksi laajempaa ilmiötä. Esittelin esimerkiksi suomalaisen Jani Leinosen työtä sekä määrittelin mikä vastamainos on. Näytin myös esimerkkejä Suomessa tehdyistä vastamainoksista.

Tehtävänantona oli noin neljän hengen ryhmässä valita mainos ja tehdä siitä vastamainos muuttamalla mainoksen elementtejä siten, että mainoksen välittämä viesti ja merkitys muuttuvat. Vaihtoehtona oli myös kommentoida jotain ajankohtaista ilmiötä vastamainonnan keinoin, käyttäen mainonnan kieltä. Tueksi tehtävän tekemiseen opiskelijat saivat myös seuraavat apukysymykset:

- Voiko mainoksen sisältämää tekstiä, logoa, slogania tai kuvakieltä muuttamalla muuttaa sen merkitystä?
- Voiko mainoksen sanomaa voi muuttaa lisäämällä tai poistamalla jotain?
- Onko mainoksen sanomassa jotain, jota tahtoisitte kritisoida?
- Entä mainoksen välittämässä maailmankuvassa, arvoissa tai ideologiassa?
- Miten mainos esittää esim. sukupuolta tai sosiaalista todellisuutta?
- Voiko mainoksen kohderyhmästä löytää jotain kiinnostavaa? Esimerkiksi lapsille suunnatun mainonnan eettisyyttä voi olla hyvä pohtia.
- Millainen taho tai yritys mainostaja on? Onko sen toimintatavoissa jotain sellaista, jota haluaisitte kritisoida?
- Onko mainoksen viesti ristiriidassa vallitsevien yhteiskunnallisten olojen kanssa?

Opiskelijoilla oli vapaus toteuttaa vastamainos haluamallaan tekniikalla: still-kuvana, videona, animaationa tai jonain muuna luovana esityksenä joko tietokoneella, leikkaa-liimaa-menetelmänä tai näiden yhdistelmänä. En halunnut rajata luovan tehtävän tekemistä mihinkään tiettyyn formaattiin. Käytettävissä oli yliopiston tablet-tietokoneita ja luokassa oli myös aikakauslehtiä, värillisiä papereita ja kartonkeja sekä tusseja, saksia ja liimaa. Tablet-tietokoneilla oli valmiiksi ladattuna muutamia videoiden editointiin tarkoitettuja sovelluksia, mutta ei varsinaista kuvankäsittelyyn tarkoitettua ohjelmaa. Opiskelijat ohjeistettiin käyttämään kuvankäsittelyyn esimerkiksi muistiinpanojen tekemiseen tarkoitettua Skitch-sovellusta. Skitchissä on muutamia yksinkertaisia piirtomahdollisuuksia: kuvaa voi rajata, siihen voi lisätä tekstiä ja vapaata piirrosviivaa rajoitetuin värimahdollisuuksin, perusmuotoja ja kuvan osia on mahdollista myös pikselöitä haluamastaan kohdasta. Harjoitustunneilla ilmeni, että Skitchin puutteena oli mahdollisuus työstää vain yhtä kuvaa eli siihen ei ole mahdollisuutta lisätä osia muista kuvista (ns. layer-ominaisuus joka löytyy monista kuvankäsittelyohjelmista). Tarjosimme vaihtoehdoksi Skitchille diaesitysten tekoon tarkoitettua PowerPoint-ohjelmaa jonka piirto-ominaisuudet ovat melko samanlaiset ja johon on mahdollista lisätä myös useampia kuvia. Varsinaisen kuvankäsittelyohjelman puuttaminen oli kuitenkin selkeä puute, vaikka opiskelijat ratkaisivatkin ongelman luovasti käyttäen omista mobiililaitteistaan ja internetistä löytyviä sovelluksia. Samankaltaisia

haasteita oli myös videoiden editointiohjelmien kanssa. Lopulliset työt ladattiin ThingLink-ohjelmaan, jossa oli tarkoitus myös purkaa työn merkityksiä ja perustella tehtyjä valintoja. Ryhmille jäi aikaa tehtävän tekemiseen reilusta tunnista puoleentoista tuntiin. Lopuksi työt käytiin yhdessä läpi keskustellen koko harjoitusryhmän kesken.

Harjoitustunneilla syntyi vastamainoksia kaikilla tekniikoilla: digitaalisena kuvanmuokkauksena, videoina ja perinteisenä leikkaa-liimaa-toteutuksena. Vaikka aika oli varsin lyhyt, opiskelijat kuitenkin onnistuivat tehtävässä. Tunneilla laadittujen vastamainosten kritiikki kohdistui yritysten toimintaan, valtion monopoliyrittäisiin, kulutustottumuksiin, kauneusihanteisiin sekä ilmiöihin, kuten muukalaisvihaan. (Kuviot 5-7).

**KUVIO 5.** Vastamainosharjoitus 1. Joulusesongin Yhdysvalloissa avaavaa, kulutushysteriaa lietsovaa Black Friday-päivää kommentoiva vastamainos.





**KUVIO 6.** Vastamainosharjoitus 2. Vastamainoksen tarkoituksena on kiinnittää huomiota muotikuvien naismallien kummallisiin esitystapoihin ja asentoihin. Kasvojen peittäminen tutkijan lisäys.



**KUVIO 7.** Vastamainosharjoitus 3. Vastamainos, joka rinnastaa Applen perustajan ja edesmenneen toimitusjohtajan Steve Jobsin Jeesukseen.



Teettämäni harjoitukset perustuivat aiemmin esille nostamaani mediakasvatuksen uuteen paradigmaan (Kupiainen 2008, 126), jonka mukaan mediakasvatuksen tavoitteena on mediakulttuurin ymmärtäminen sekä osallisuus mediakulttuurissa. Harjoituksissa purimme kohtaamaamme mediakulttuuria (mainokset), harjoittelimme mediaesityksen rakentamista (vastamainos) sekä tarkastelimme kriittisesti ja neuvottelimme uudelleen niitä merkityksiä joita mediaesitykset vastaanottajalle välittävät. Lisäksi vastamainosharjoituksen pohjana oli monilukutaidon toiminnallinen design-malli jota vastamainosten tekeminen toteuttaa. Siinä otetaan haltuun mediakulttuurin resursseja, puretaan niiden rakenteita ja rakennetaan elementeillä uusia merkityksiä.

Kurssilla syntyi yhteensä 17 media-analyysia joista 9 oli tehty videomainoksista ja 8 still-kuvista. Näistä 15 oli ryhmätyön tulosta ja 2 yksilötehtäviä joilla korvattiin poissaoloja kurssilta. Vastamainoksia tehtiin yhteensä 28, joista leikkaa-liimaa -menetelmällä 7, tietokoneella toteutettuna still-kuvana 17 ja videoina 4. Vastamainoksista yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat ryhmätöitä. Osa ryhmistä teki useamman vastamainoksen harjoitustunnin aikana. Portfolioita palautettiin yhteensä 74 kappaletta. Ne oli toteutettu monin eri tavoin. Perinteisen tekstitiedoston lisäksi yleisiä olivat prezi- ja powerpoint-esitykset, mutta mukana oli myös blogeja ja videota sekä yksi sarjakuva. Kurssin sukupuolijakauma ei ollut tasainen ja naisopiskelijat olivat selkeässä enemmistössä. En ole pitänyt tarpeellisena ilmoittaa sukupuolta tulosten yhteydessä sillä ajattelen, ettei asetelmasta voida vetää johtopäätöksiä sukupuolten välisistä eroista – näin pienellä otoksella ja miesopiskelijoiden ollessa vähemmistössä voidaan puhua vain yksilöiden välisistä eroista. Siksi viitataan kaikkiin opiskelijoihin tunnuksella ”O”.

## 4 Tulokset

Tässä tutkimuksessa etsittiin vastausta siihen, miten vastamainoksia voidaan käyttää osana kriittisen medialukutaidon omaksumista. Sekä käytännön toiminnan havaintojen että portfolioaineiston perusteella voidaan todeta, että vastamainosten ja kulttuurihäirinnän käyttö kriittisen mediakasvatuksen opetuksessa on opiskelijoita innostavaa ja motivoivaa käytännön mediakasvatustoimintaa. Lisäksi mediasisältöihin keskittyvä mediakasvatuksen opetus näyttää vaikuttaneen opiskelijoiden käsityksiin mediakasvatuksesta siten, että mediaesitysten kriittinen analyysi nostetaan ensisijaiseksi ja teknologia- ja laitekeskeisyys jää taka-alalle. Kriittisyys on juuri se asia jota harjoituksilla ja luennoillani pyrin opettamaan, ja siinä mielessä opetuskokonaisuuden voidaan arvioida onnistuneen hyvin.

Joidenkin portfolioiden perusteella vastamainosten kautta oli myös mahdollista opettaa kriittistä medialukutaitoa. Toimintatutkimuksen perusteella voidaan pitää toimivana käytäntönä media-analyysitaitojen harjoittelemista mediaesitysten avulla ennen oman vastamainoksen tekemistä.

*“Medianlukutaidossa yksi tärkeimpiä asioita on kriittisyys, ja juuri sitä vastamainosten luominen opettaa.”(O62)*

*“Vastamainoksen tekeminen oli ehdottomasti kurssin hauskin ja mielenkiintoisin tehtävä.” (O55)*

*“Vastamainokset ovat mainio tapa opettaa mediakriittisyyttä ja -lukutaitoa. Sen lisäksi, että opitaan tunnistamaan ongelmia ja kommentoimaan niitä, opitaan myös käyttämään median ja mainosten kieltä ja työkaluja palvelemaan omia tarkoituksia, eli jälleen kerran otetaan askel pois passiivisesta vastaanottamisesta kohti aktiivista toimijuutta.” (O56)*

*“Vastamainoksen tekeminen oli mielenkiintoista. Se on helppo tapa ottaa kantaa, ja opettaa kriittisyyttä aivan uudella tavalla.”(O50)*

*“Tärkeintä ei ole tuntea viimeisimpiä sovelluksia vaan yrittää kasvattaa kriittisiä ja tiedostavia lapsia ja nuoria alati muuttuvan ja uudistuvan median keskelle.”(O34)*

On huomioitava, että yksittäinen kurssi tai harjoitus vastamainoksista ja mediakulttuureista ei välttämättä lisää opiskelijan medialukutaitoa merkittävästi, mutta voi toimia kiinnostuksen herättäjänä mediakasvatusta ja mediasisältöjen kriittistä tarkastelua kohtaan.

Mainosten käyttö opetuksessa herätti opiskelijoissa ajatuksia median vallasta vaikuttaa vastaanottajaan. Portfolioissa nostettiin esille se, kuinka kriitikköisesti opiskelijat itsekin ottavat vastaan mainosten viestejä.

*“Usein median viestittämiä merkityksiä ja arvomaailmoita ei tule sen enempää ajatelleeksi, mutta tehtävän myötä kriittisyys median informaatiota kohtaan kasvoi. Taustalla vaikutti myös kurssin alussa tehty media-analyysi, jonka avulla pystyi kokoamaan sen, mitä jo mainoksen analysoinnista osaa, ja mitä täytyy vielä harjoitella.”(O35)*

*“Olen oppinut hurjasti siitä, miten monipuolista opetusmateriaalia yksin mainokset voivat olla. (...) Luulen myös, että perusperiaatteet säilyvät samanlaisina – kriittinen ajattelu on mediakasvattajan tärkein ase. (...) Tämä tehtävä oli yllättävän moniulotteinen. En olisi ikinä uskonut miten paljon mainos voikaan kertoa arvoista ja maailmankuvasta vaikka tietenkin olen ymmärtänyt mainosten olevan tehty vetoamaan meihin niin että muistamme tuotteen kaupassa kulkiessamme.”(O39)*

*“Vastamainokset ovat mainio keino käydä mainoksia ja niiden vaikuttavuutta läpi koulussa.”(O7)*

Mediakasvatusta pidettiin tärkeänä ja sitä peräänkuulutettiin kouluihin enemmän, mutta portfolioissa ei nostettu esille sitä kuinka vähän opettajankoulutuksessa on mukana mediakasvatusta. Koska kyseessä olivat ensimmäisen vuoden opiskelijat, on mahdollista etteivät he ole havainneet mediakasvatuksen vähyyttä opetusohjelmassa.

Useissa portfolioissa pidettiin tärkeänä mainosten tarkastelua lasten kanssa medialukutaidon harjoittelussa. Esiin nousi huoli lasten kriitikköisestä suhtautumisesta mediasisältöihin sekä esimerkiksi ulkonäkönormien omaksumisesta. Keskityin johdannossani erityisesti sukupuolen ja seksuaalisuuden esittämiseen ja kriittisyyden painottamiseen ja tämä näkyy portfolioiden pohdinnoissa.

*“Mainonnan analysoimisen opettaminen on äärimmäisen tärkeää koulussa. Olemme niin tottuneita tietynlaiseen mainonnan kuvastoon, että niistä puskevia viestejä ei oikeastaan enää tule edes ajatelleeksi. Analysoimalla mainoksista voi paljastaa epärealistiset ja moraalittomatkin ajatukset mitä ne välittävät kaupallisuuden varjolla. Etenkin ulkonäkö, seksuaalisuus ja sukupuolistereotypiat ovat aiheita, joihin tulisi kiinnittää huomiota mainontaa havainnoidessa. Mainonnan analyysi auttaa näkemään yhteiskunnassa vallitsevien normien, oletusten ja odotusten taakse, punnitsemaan niiden tarpeellisuutta ja viisautta sekä sitä myötä muuttamaan maailmaa.”(O10)*

Useat opiskelijat pohtivat vastaavanlaisten harjoitusten tekemistä alakoulussa ja mediakasvatuksen merkitystä lasten ja nuorten kasvatuksessa pidettiin tärkeänä. Tähän varmasti vaikutti lasten mediankäytön seurantatehtävä jonka kautta monet viimeistään havahtuivat median merkittävyyteen osana lasten ja nuorten arkea. Mediakasvatuksen mahdollisuuksia oppiainerajat ylittävässä opetuksessa nostettiin myös esille, samoin lasten ja nuorten oman elämismaailman ja kulttuurin tuomista mukaan luokkaan.

*“Tämän tyyppisiä tehtäviä voi käyttää myös kouluissa oppilaiden mediakasvatuksen opetuksessa: oppilaiden media- ja monilukutaito kehittyy ja tekemiseen on helppo motivoitua, kun otetaan hauskuus, osallistaminen, sosiaalinen media ja todellinen elämismaailma osaksi kouluarkea. Monilukutaito ja mediakasvatus ovat yhä merkittävämmässä roolissa peruskoulujen opetussuunnitelmissa nykyajan digitalisoituvassa maailmassa ja niiden merkitys vain korostuu tulevaisuudessa. Monilukutaito ja laaja tekstikäsitelmä antaa eväitä oppilaan oman kriittisen ajattelun ja identiteetin kehittämiseen.”(O9)*

Osa opiskelijoista innostui portfolioissa myös ideoimaan omaa mediakasvatustoimintaa alakouluun. Eräs opiskelija suunnitteli, kuinka oppilaat voisivat kuvata esimerkiksi oman lyhytelokuvan tai käsikirjoittaa näytelmän jonkun heitä itseään puhuttelevan mediaesityksen pohjalta. Ryhmätunneilla ja myös portfolioissa suunniteltiin myös erilaisten taitoratojen ja suunnistuksen järjestämistä QR-koodien avulla. Yksi opiskelija suunnitteli ekskursiota mainosstudioon:

*“Lapsia voisi viedä tutustumaan esimerkiksi mainoskuvausstudioon katsomaan, miltä laitteisto ja puitteet sekä mainostentekijät oikeasti näyttävät.”(O39)*

Erityistä kiitosta saivat harjoituksissa käytetyt toiminnalliset menetelmät. Itse tekeminen, vapaa kokeilu ja käytäntö innostavat.

*“Tuntien toiminnalliset työskentelyhetket olivat onnistuneimpia.”(O20)*

*“Toivoisin, että Mediakulttuurit-kurssin tyylistä opetusta olisi vielä tulevaisuudessa muinakin vuosina.”(O28)*

Alati muuttuvaa mediaa on mahdotonta tuntea läpikotaisin. Samaan aikaan media on vahvasti läsnä sekä aikuisten että lasten ja nuorten arjessa. Tätä opiskelijat havainnoivat myös käytännössä harjoituksessa, jossa he seurasivat lasten ja nuorten mediankäyttöä. Siksi on ymmärrettävää, että portfolioista kävi ilmi myös epävarmuus tulevaisuuden mediakasvattajana. Toisaalta portfolioista välittyi myös ymmärrys siitä, kuinka paljon opiskelijoiden oma mediankäyttö on muuttunut ja kasvanut ja kuinka paljon paremmat valmiudet mediakasvattajana nyt opiskelevilla tulevilla opettajilla on verrattuna heidän omiin mediakasvatuskokemuksiinsa peruskouluaikana.

*“Olen sitä polvea, joka on alkanut kasvaa median käyttäjäksi yläasteelta. Meille tuli eka tietokone vasta kun olin lukion 1. luokalla. Sen myötä tulivat erilaiset kuvanjakopalvelut, kuten IRC-galleria ja ii2, joiden käyttöä oikeastaan harjoitteli kavereiden kanssa. Ei me koulussa niitä käsitelty millään tavalla ja opettajat tuntuivat olevan pihalla kaikesta. Nyt sijaisuuksia tehdessäni olen huomannut, miten positiivisen yllättyneesti oppilaat ottavat vastaan sen, että tietää monia heidän käyttämiään “medioita” ja osaa niistä keskustella. Se saattaa meidän uusien, nuorten opettajien vahvuus ollakin. Osataan ennakoida myös ongelmia ja selvittää niitä.”(O5)*

## 4.1 Toiminnan reflektio ja arviointi

Opiskelijat tekivät harjoitukset hyvin itsenäisesti. Sekä media-analyysi- että vastamainosharjoitustunneilla lähes jokaisella harjoituskerralla yksi opiskelijaryhmä jäi luokkaan tekemään harjoitusta. Pääsin näiden ryhmien kohdalla havainnoimaan ryhmätyöskentelyä ja harjoituksen tekemistä käytännössä. Ryhmät keskittyivät intensiivisesti tehtävän tekemiseen. Tehtäviä tehtiin hyödyntäen teknologiaa. Teknisiä ongelmia tuotti

pätkivä internet-yhteys sekä videoaineiston erittely ja lataaminen Thinglink-sovellukseen. Videoiden latautuminen kesti kauan ja erittelyjen, tagien, tekeminen videoihin ei toiminut tablet-tietokoneiden sovelluksilla sujuvasti. Jokaisesta viidestä pienryhmästä keskimäärin yksi opiskelijaryhmä kohtasi teknisiä ongelmia. Tekniikan toimimattomuus tai odottamattomat ongelmat tekniikan käytössä ovat asioita, joihin teknologiaa opetuksessa hyödyntävän opettajan on syytä varautua etukäteen miettimällä vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa käsillä oleva harjoitus.

Kiinnitin huomiota siihen, kuinka sujuvasti opettajaopiskelijat tekevät ryhmätöitä. Kaikki ryhmät saivat tehtyä harjoitukset työskentelyyn varatussa ajassa. Aikaa oli rajallisesti, ja ryhmät osasivat mitoittaa työskentelynsä käytettävän ajan puitteisiin. Luokanopettajaopiskelijoiden valintakokeeseen kuuluu soveltuvuuskoe, jossa ryhmätyötaitoja painotetaan jo koulutukseen valinnassa. Harjoitustuntien toteutuksen onnistumista arvioitaessa on huomioitava, että opettajaopiskelijat ovat valmiiksi harjaantuneita ja motivoituneita tekemään erilaisia ryhmätöitä. Jollain muulla ryhmällä työskentely ja ongelmanratkaisu ei välttämättä ole yhtä sujuvaa. Tällöin voi olla tarpeen mitoittaa työskentelyyn käytettävää aikaa pidemmäksi. Harjoituksia ei kuitenkaan ole mitenkään välttämätöntä toteuttaa ryhmätyönä ja joissain tilanteissa ne voivat toimia paremmin yksilötyöskentelynä. Tällöin myös vähemmän motivoituneita opiskelijoita on mahdollista tukea enemmän tai heille voidaan antaa vaihtoehtoisia, soveltavia tehtäviä.

Harjoitusten onnistumista arvioitaessa on myös huomioitava se, että opettajaopiskelijat vaikuttavat olevan keskimäärin jo valmiiksi melko medialukutaitoisia ja mediakriittisiä. Harjoitustehtäviä purkavissa keskusteluissa tuli esimerkiksi esille että he olivat kyenneet analysoimaan mainoksia monipuolisemmin kuin heidän Thinglinkiin tekemistä merkinnöistä ilmeni. Tosin mainoksia käsiteltäessä joidenkin opiskelijoiden kriittisyys näyttäytyi vain negatiivisena suhtautumisena mainoksia ja niiden keinoja kohtaan. Kriittisyys ei kuitenkaan tarkoita pelkästään negatiivista ja kielteistä suhtautumista, vaan arvioivaa, kyselevää ja monet näkökulmat huomioivaa tapaa tarkastella mediaesityksiä.

Molempien harjoitusten yhteenvedon yhteydessä käydyt keskustelut olivat monipuolisia ja nostivat esiin erilaisia mediakulttuuriin ja yhteiskunnallisiin epäkohtiin liittyviä asioita. Osassa portfolioista nostetaankin harjoitusten yhteydessä käydyt keskustelut tärkeäksi osaksi oppimista. Tämä puoltaa ajatustani siitä, että mediakulttuurin tuotteiden

analyysin kautta voidaan päästä käsiksi erilaisiin eettisiin ja moraalisiin pohdintoihin ja keskusteluihin.

Yleisenä huomiona sekä harjoitustunneilta että portfolioissa ilmaistuna oli myönteinen suhtautumisen välittyminen teettämiäni harjoituksia kohtaan. On huomioitava, että jokaisella opiskelijalla on oma taustansa ja näistä lähtökohdista he poimivat mukaansa sen, minkä itse kokevat sillä hetkellä tärkeäksi. Vaikka jokaista opiskelijaa mediakasvatus ei automaattisesti innosta, on huomionarvoista että portfolioiden perusteella jokainen opiskelija, joka ilmaisi omia mielipiteitään kurssin aiheista, piti mediakasvatusta tärkeänä. Myös mediasisältöjen kriittistä tarkastelua pidettiin tärkeänä kautta linjan. Kokemus oli ollut positiivinen ja innostava, ja harjoituksia pidettiin hyödyllisinä.

*“Mediakulttuurit-kurssi oli minulle todella hyödyllinen tulevaisuutta ja etenkin tulevaa uraani ajatellen. Uskon voivani hyödyntää näitä menetelmiä ja harjoituksia, sekä modifioida itselleni ja tuleville oppilailleni sopivia tapoja käsitellä medialukutaitoa yms. näiden materiaalien pohjalta.”(15)*

## 4.2 Kehityskohtia ja luotettavuuden arviointia

Minulla ei ollut juuri aiempaa opetuskokemusta ja havainnoinnistani osa oli itsereflektiota. Kuitenkin lähes kaikki opiskelijat olivat portfolioissa kertomansa perusteella pitäneet kurssista ja siinä tehdyistä harjoituksista ja kokeneet ne hyödyllisiksi ja tärkeiksi. Kurssia koskeva kritiikki liittyi siihen, että joitakin mediakulttuurin ilmiöitä ei kurssilla ehditty käsitellä. Tällaisia ilmiöitä oli esimerkiksi nettikiusaaminen jota sivuttiin kurssilla vain lyhyesti, muu nettikäyttäytyminen sekä lähdekriittisyys. Kurssin aikana loppusyksyllä 2015 etenkin sosiaalisessa mediassa käytiin kirjavaa ja usein varsin aggressiivista keskustelua koko maailmaa ravistelevan pakolaiskriisin tiimoilta ja myös monet huhuihin perustuvat “uutiset” ja niitä julkaisevat sivustot olivat valokeilassa.

Kurssisisältöä kritisoitiin myös siitä, ettei kurssilta saatu riittävästi käytännön toimintaohjeita toteuttaa mediakasvatusta alakoulussa. Tällaista kritiikkiä oli kuitenkin vain parissa portfolioissa ja joissakin teksteissä tuotiin puolestaan esille se, kuinka kurssitehtävät antoivat paljon mahdollisuuksia soveltaa harjoituksia omaan työhön. Kurssin harjoitusten



tarkoituksena ei ollut antaa valmista tuntisuunnitelmaa luokkahuoneeseen, vaan vahvistaa opiskelijoiden omaa medialukutaitoa ja laajentaa heidän käsityksiään mediakulttuurista. Tämä on välttämätöntä jotta opiskelijat voisivat myöhemmin itse toteuttaa mediakasvatusta. Pyrin tuomaan esille omissa luennoissani sen, että mediakasvatus on nimenomaan median sisältöjen tarkastelua. Mediakasvatus ei ole oma oppiaineensa. Kuitenkin erilaisia esimerkkejä mediakasvatuksen opetustilanteista olisi voinut antaa vielä enemmän. Kurssin rajallisen tuntimäärän vuoksi mediakasvatuksen didaktiikan käsittely ei ollut mahdollista.

Kurssin mainospainotteisuus sai kritiikkiä oikeastaan vain yhdessä portfolioissa. Olin odottanut siihen liittyvää kritiikkiä enemmän, sillä kurssisisältö liikkui paljon mainosten parissa: e-MEL-projektiin liittyvät kurssin alku- ja lopputesti olivat mainosanalyysseja ja näiden lisäksi harjoitustunnilla tehtiin mainosanalyysi. Myös vastamainosharjoituksessa oli paljon mainonnallisuutta. Mainokset ovat otollista materiaalia mediakasvatuksen opetukseen: kohtaamme niitä mediaympäristössä jatkuvasti ja ne sisältävät runsaasti erilaisia kulttuurisia merkityksiä. Yhdessä portfolioissa opiskelija oli sitä mieltä, että vastamainosten tyyli perustuu pilkkaan ja ivaan eikä sellaista ole sopivaa opettaa lapsille ja nuorille. On tietenkin opettajan vastuulla käyttää harkintaa siinä minkälaisia esimerkkejä kulttuurihäirinnästä luokassa voi ottaa esille. Samalla on mielenkiintoista pohtia sitä, missä yhteydessä vallitsevien olosuhteiden kritisointi on hyväksyttävää. Olisiko esimerkiksi sanomalehdissä julkaistavien pilapiirrosten tarkastelu luokkahuoneessa hyväksyttävämpää ja minkä vuoksi? Ne kuitenkin kuuluvat samaan traditioon satiirin ja yhteiskunnallisen kritiikin kentällä.

Joissain portfolioissa kaikkea mediaa käsiteltiin hyvin negatiivisessa valossa ja se sai minut miettimään, olinko esittänyt asiani liian kriittisesti. Kurssilla kuitenkin tuotiin esille median hyötyjä ja toisaalta esimerkiksi mediapaniikin käsite, jolla pyrittiin tekemään näkyväksi mediapelkoja. Harjoitusten kriittinen ote saattoi saada muutaman opiskelijan kritisoimaan mediaa vahvemmin ja toisaalta mediasuhde on yksilöllinen: osalla se määrittyy epäluulon ja mediapelkojen kautta.

Kurssin omalle e-Mel -moodlealustalle oli koottuna jonkin verran mediakasvatukseen liittyviä linkkejä ja materiaaleja. Jälkikäteen ajateltuna olisin voinut tilata eri mediakasvatuksen järjestöiltä ja toimijoilta myös printattua materiaalia jaettavaksi opiskelijoille, sillä tiedän että sellaista on olemassa paljon. Samalla opiskelijat olisivat olisivat saaneet tietoa eri mediakasvatustoimijoiden olemassaolosta ja toiminnasta.

Materiaaleissa on usein myös joidenkin oppilaiden peräänkuuluttamia tehtäväaihioita ja valmiita toimintaideoita sekä hyödyllisiä sivustoja mediakasvatuksen tueksi..

Olen päätenyt tutkimustuloksiini reflektomalla opetuskokonaisuutta sekä omaa että opiskelijoiden toimintaa harjoitustunneilla. Lisäksi olen analysoinut portfolioaineistoa sisällönanalyysin keinoin. Olen järjestänyt aineistoa teemoittelun avulla etsien opiskelijoiden portfolioista yhdistäviä ja erottavia seikkoja. Tällä tavoin aineistosta on mahdollista nostaa esiin keskeisiä piirteitä. (Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV Sisällönanalyysi). Keskeisiä teemoja portfolioaineistossa ovat kurssilla käsitellyt asiat sekä teettämäni harjoitukset, mutta niiden lisäksi portfolioissa käsiteltiin myös muita mediakasvatukseen liittyviä asioita. Portfolioiden laajuudessa ja oman pohdinnan määrässä oli paljon eroja, sillä ohjeistus portfolioon tekemiseen oli väljä. Joissakin portfolioissa toistettiin pelkästään mitä kurssilla oli opetettu ja tehty eikä opiskelija ilmaissut omia ajatuksiaan tai mielipiteitään mediakulttuurista tai harjoitustehtävistä. Osassa taas pohdittiin monipuolisesti erilaisia mediakulttuurin ilmiöitä ja tehtävien herättämiä ajatuksia.

On huomioitava, että tutkimuksen kohteena olivat opettajaopiskelijat. Olin havaitsevinani heidän portfolioistaan orientoitumista jossa “oikean” vastauksen tuottaminen korostuu oman ajattelun esiin tuomisen sijaan. Toki joukossa oli myös poikkeuksia. Tuloksia arvioitaessa on kuitenkin syytä tiedostaa, että osa portfoliovastauksista saattoi olla kirjoitettu kurssin opettajia ja kurssisisältöjä myötäilevään sävyyn.

Esittämäni tulokset perustuvat portfolioaineiston systemaattiseen analyysiin sekä havaintoihini käytännön toimintatilanteissa. Aineiston teemoittelun pohjana ovat olleet havainnot, joita olen tehnyt aineistoa analysoidessa. Taulukoin teemoittelun mukaisia havaintoja ja kvantifikoim niiden esiintyvyyden portfolioaineistossa. Koska portfolioaineisto oli laadulliseksi tutkimukseksi melko laaja, aineiston kvantifikoim oli mielestäni relevanttia. Olen kuitenkin tietoinen tutkijapositioni ja siitä, että tekemäni teemoittelut ja kvantifikoim ovat tästä positionista rakennettuja konstruktioita. Olen pyrkinyt tarkastelemaan aineistoja kokonaisuuksina sekä kontekstoimaan tekemiäni havaintoja. Lisäksi minulla oli tilaisuus reflektoida havaintojeni pohjalta päättelemiäni tuloksia tutkimuksen kohteena olleen kurssin vastuuopettajan kanssa, josta sain vahvistusta tekemilleni havainnoille.

## 5 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli toiminnallisesti tutkia vastamainosten käyttöä kriittisen mediakasvatuksen opetuksessa. Tutkimuksen lähtökohtana oli kriittisen mediakasvatuksen käytännön toteuttaminen julkisen pedagogiikan näkökulmasta. Työtä kehysti e-MEL -projektin tavoite uusien mediakasvatuksen metodien kehittämiseksi sekä havainto siitä, että opettajaopiskelijoiden käsitykset mediakasvatuksesta painottuvat teknologian käyttöön ja turvallisuuteen liittyviin näkökulmiin. Myös lasten ja nuorten mediamailman muuttuminen ja tuntemattomuus leimasi havaintoni mukaan tulevien opettajien suhdetta mediakasvatukseen.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että tutkimuksessa käytetyillä menetelmillä onnistuttiin monipuolistamaan opettajaopiskelijoiden ymmärrystä mediakasvatuksesta kohti mediasisältöjen tarkastelua ja käyttöä osana oppimista sekä konkretisoimaan monilukutaidon käsitettä. Myös kriittisen analyysin merkitys mediasisältöjen tarkastelussa nousi tuloksista. Tämä näkyi erityisesti siinä, kuinka opiskelijat painottivat lasten ja nuorten mediakasvatuksen tärkeyttä medioituneessa ympäristössä.

Herkmanin mukaan kriittisen kasvatuksen tehtävänä on saada oppilaat refleктоimaan omaa toimintaansa laajemmassa viitekehyksessä (Herkman 2007, 222). Hänen mukaansa kokemuksellisesti tuttu ja affektiivisesti vetovoimainen populaarikulttuuri sopii innostavaksi kasvatukselliseksi materiaaliksi, jonka avulla voidaan kehittää ajattelun taitoja. Omat kokemukseni tutkimusta tehdessä vahvistavat tätä käsitystä. Herkman korostaa tiedostavan ja refleктоivan maailmasuhteen omaksumista jossa median rakentamaa merkitysmaailmaa ei oteta annettuna ja luonnollisena. Mielestäni tässä tutkimuksessa on ilmennyt etenkin opiskelijoiden portfoliden perusteella, että vastamainosten tekeminen voi antaa aineksia tällaisen maailmankuvan rakentumiselle. Herkmanille tiedostava maailmasuhde toimii aktiivisen subjektin perustana. (Herkman 2007, 223-224).

Mediakasvatuksen yhtenä tehtävänä on Kupiaisen mukaan sellaisten medialukutaitoisten kansalaisten kasvattaminen jotka tiedostavat vallitsevien visuaalisten

merkkien hegemonisen aseman (esimerkiksi median naiskuva) ja tunnistavat keinot, joilla niiden välittämiä merkityksiä pyritään luonnollistamaan. He osaavat havaita, kuinka mediaesityksissä tuotetaan representaatioita, mutta samalla he oppivat myös käyttämään näitä samoja mediaesityksen rakentamiseen tarvittavia resursseja sekä haastamaan valmiita merkityksenantoja. Medialukutaitoa on havaita mediaesitysten auktorisoituja valtasuhteita, purkaa niiden konstituoituja merkityksiä sekä asettaa merkityksiä uuteen järjestykseen. (Kupiainen 2008, 130). Tässä tutkimuksessa tehdyt media-analyysit saivat opiskelijat väistämättä purkamaan mainosten luonnollistettuja merkityksiä, ja vastamainosten tekeminen mahdollisti merkitysten asettamisen uuteen järjestykseen. Ajattelen, että vastamainosten ja kulttuurihäirinnän välittämät epäkonventionaaliset merkitykset auttavat myös näkemään paremmin mediaesitysten välittämiä valtasuhteita.

Kun ymmärrämme merkitysten rakentumista mediateksteissä, voimme aktiivisemmin vaikuttaa myös oman päämme sisällä tapahtuvaan merkitysten rakentumiseen. Lisäksi pystymme paremmin tunnistamaan omia asenteitamme ja mistä ne kumpuavat. Asenteiden omaksumisessa on koulun ulkopuolisella maailmalla, kuten perheellä ja ystäväpiirillä, suuri merkitys. Herkman näkee populaarikulttuurin emotioihin vetoavan voiman vaikuttavan epämuodolliseen asenteiden omaksumiseen vastakohtana kognitiiviselle koulutiedolle (Herkman 2007, 220). Ajatus tukee tässä tutkimuksessa omaksuttua käsitystä median kasvattavan vaikutuksen merkityksestä.

## 5.1 Haasteita ja mahdollisuuksia

Yhdyn Herkmanin käsitykseen kriittisen mediakasvatuksen haasteesta tuoda populaariviihteen affektiivinen houkuttelevuus osaksi koulun käytäntöjä. Herkmanin mukaan se voi parhaimmillaan johtaa asenteiden reflektioon ja muutoksiin. Populaarikulttuurin vetovoimaisuudesta kumpuava motivaatio voi johdattaa erilaisten yhteiskunnallisten ja taloudellisten kysymysten äärelle. (Herkman 2007, 220). Näin havaitsin tapahtuvan myös tämän tutkimuksen puitteissa teettäessäni opiskelijoilla vastamainoksia. Huumorin kautta tapahtuva satiirinen kritisointi tuotti oppilaissa mielihyvää syyllistymisen sijaan ja samalla se mahdollisti monipuolisen dialogin aiheista, joihin ei ole olemassa oikeaa tai väärää vastausta.

Herkman nostaa haasteeksi populaarikulttuurin hyödyntämisessä opetuksessa kriittisyyden unohtumisen. Hauskan ja affektiivisen populaarikulttuurin hyödyntämisessä voi piillä riski, että mediakasvatukseksi tarkoitettu toiminta jää kivaksi puuhastelua vailla yhteiskunnallista tai kriittistä sisältöä. (Herkman 2007, 221). Lisäksi Herkman on sitä mieltä, ettei tuotemerkeillä leikkiminen ole kovin aktiivista tai kriittistä yhteiskunnallista toimintaa ja näkee sen jopa vahvistavan talouden ja kuluttamisen merkittävyyttä (Herkman 2007, 225). Kuitenkin kuten tässä tutkimuksessa on tuotu esiin, mediakulttuuri on mainonnallistunutta. Mielestäni mainosten rauhaan jättäminen vahvistaisi yritysten brändien koskemattomuutta ja tekisi tuotemerkeistä ikään kuin pyhiä. Vastamainosten ja kulttuurihäirinnän avulla voidaan kommentoida tuotemerkkien ja yritysten lisäksi myös esimerkiksi yhteiskunnallisia ilmiöitä. Vastamainontaan ja muihin kulttuurihäirinnän projekteihin liittyy itsessään jo kriittinen, kyseenalaistava ja uusia merkityksiä tuottava aspekti sekä analyttinen suhtautuminen käsillä olevaan ilmiöön, jolloin ne sysäävät väistämättä miettimään toiminnan sisältöä pintaa syvemältä.

Herkman nostaa kriittisen kasvatuksen haasteeksi myös periaatteellisen torjunnan, opettajakunnasta, kodeista ja yhteiskunnasta nousevan vastustuksen, jota tässäkin tutkimuksessa toteutettu yhteiskunnallinen, kyseenalaistava ja kriittisen näkökulman mahdollistava kasvatustoiminta voi herättää. Populaarikulttuurin ottaminen mukaan luokahuoneeseen saattaa näyttäytyä myös viihteenä ja roskakulttuurina, joka ei kuulu kouluihin. Kriittisen kasvatuksen tavoite ei kuitenkaan ole opettaa ”oikeita” näkemyksiä tai antaa valmiita mielipiteitä. Sen päämäärä on oman kriittisen ajattelun herättäminen ja tukeminen, valmius tarkastella asioita eri näkökulmista ja tarvittaessa myös kyseenalaistaa näkemäänsä. (Herkman 2007, 223). Toisaalta on tärkeää tiedostaa kriittisen kasvatuksen paradoksi, jossa samaan aikaan pyritään välttämään valistusta ja kunnioittamaan yksilön omaa kokemusta mutta toisaalta ohjaamaan kasvatettavia kohti kriittisen kasvatuksen arvoja. Tämänhetkisessä polarisoituneessa mediakeskustelussa esiin on noussut myös erilaisten mielipiteiden suhde toisiinsa: ovatko kaikki mielipiteet yhtä arvokkaita, ja onko kriittisellä ajattelulla myös kääntöpuoli?

Kriittisen kasvatuksen tavoitteen ollessa itsenäisesti ajatteleva, vastuullinen ja omia asenteita reflektoiva yksilö, on myös kysyttävä missä määrin suomalainen koululaitos pyrkii tällaiseen kasvatuksen ideaaliin? Sallitaanko tai kannustetaanko koulussa sellaiseen kriittiseen ilmiöiden tutkimiseen ja tarkkailuun, jossa ei voida välttämättä tuottaa oikeaa

vastausta tai mitattavaa tulosta? Mediataitojen ja medialukutaidon kehittymisen todentaminen on ylipäänsä vaikeaa, sillä kyse on pitkäkestoisesta prosessista. Osa tässä tutkimuksessa mukana olleista opettajaopiskelijoista kertoi pysähtyneensä nyt ensimmäistä kertaa kunnolla purkamaan ja tarkastelemaan mediaesitysten välittämää viestiä ja maailmankuvaa. Ryhmien opiskelijat olivat havaintoni mukaan keskimäärin parikymppisiä, hiljattain lukionsa päättäneitä nuoria jotka ovat käyneet läpi suomalaisen peruskoulujärjestelmän ja korkeakouluopiskeluun valmistavan lukion. Jos he eivät kahdentoista opintovuoden aikana ole kriittisesti tarkastelleet mediaesitysten viestejä, voidaan tehdä se johtopäätös, ettei peruskoulu ainakaan kaikkialla Suomessa valmista tai kannusta riittävästi kriittiseen ajatteluun suhteessa mediaan ja sen sisältöihin. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajaopiskelijat pitävät mediakasvatusta tärkeänä. Siksi on huolestuttavaa, että mediakasvatusta tarjolla opettajankoulutuksessa vain varsin nimellisesti, ottaen huomioon monilukutaidon aseman uudessa opintosuunnitelmassa sekä arjen ja yhteiskunnan medioitumisen ja median aseman jokapäiväisessä kanssakäymisessä.

On myös pohdittava, onko koulu halukas muuttumaan kohti kriittisessä mediakasvatuksessa peräänkuulutettua, oppilaiden kokemus- ja mediamailmasta ammentavaa, oppilaslähtöistä opetusta. Tämän hetken poliittisessa päätöksenteossa oppilaslähtöisyys ei vaikuta olevan koulutuspoliittisella agendalla vaikka uudesta opetussuunnitelmasta löytyykin mainintoja oppilaille merkityksellisten (media)tekstien käyttämisestä osana opetusta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23). Ja vaikka opetussuunnitelmien rakenteellisella tasolla pyritään uudistumiseen, kykeneekö muutosvoima läpäisemään instituutioihin muodostuvan asenteen siitä, miten on aina totuttu toimimaan? Vai lähteekö muutos jatkossakin innostuneista yksilöistä, yksittäisistä aktiiviista opettajista jotka toimivat ajattelun uudistamiseksi niissä puitteissa joihin yksittäinen opettaja voi vaikuttaa? Tällaisia innostuneita yksilöitä oli tunnistettavissa myös tämän tutkimuksen aineiston perusteella. Missä määrin koulu voisi yhteisönä tukea tämänkaltaisia edelläkävijöitä?

## 5.2 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Nuorten kokemukset suhteessa brändien luomaan mielikuvamaailmaan, nuoret aktiivisina mediaesitysten yleisinä ja nuorten oman toimijuuden mahdollisuuksien tiedostaminen medioituneessa yhteiskunnassa olisivat kaikki mahdollisia näkökulmia syventää tämän tutkimuksen teemoja. Kulttuurihäirintä voidaan nähdä luovana oman kulttuurin tuottamisena, jonka avulla nuoria voidaan ohjata kohti sosiopoliittista aktiivisuutta ja vastuttaa sekä sitouttaa heitä toimimaan havaitsemiensa epäkohtien ja esiin nostamiseksi (Darts 2004, 325). Myös erilaisten kulttuurihäirinnän tempausten suunnittelu, toteutus ja dokumentointi esimerkiksi taidekasvatuksen puitteissa tarjoaisi osallistamisen ja osallistumisen mahdollisuuksia kouluopetuksessa. Millaisia asioita oppilaat haluaisivat nostaa esille, kritisoida tai kiinnittää huomiota omassa arjessaan? Tällainen oppilaiden oman äänen kuuleminen antaisi myös eväitä osallistumiseen jatkossakin. Ajattelen, että mitä nuorempana aktiivinen osallistuminen oman elämän määrittelyyn on mahdollista aloittaa, sitä luonnollisemmalta se tuntuu aikuisena.

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä olivat opettajaopiskelijat, mutta toimintatutkimuksellisesti olisi kiinnostavaa jatkaa työskentelyä vastamainosten, mediakulttuurin mainonnallistumisen ja kulttuurihäirinnän parissa myös lasten ja nuorten kanssa. Se voisi tarkoittaa esimerkiksi koulussa toteuttavaa, oppiainerajat ylittävää ilmiöpohjaista oppimista toteuttavaa projektia tai hanketta. Projektin kohteena voisi olla jokin nykykulttuurin ilmiö, esimerkiksi nuorten suosima ja itse valitsema brändi. Brändit ovat monipuolisia tutkimuskohteita sillä yhä useammin ne mainostavat mielikuvaa tai tunnetilaa tuotteen sijaan. Tuotemerkkien mainosstrategiat voivat olla hyvin luovia ja epäkonventionaalisia ja mediakulttuurin ilmiöinä moniulotteisia. Brändeillä harvoin edes on omaa tavarantuotantoa ja mielikuvatalouden brändin rakennuksessa varsinaiset tuotantokustannukset voivat jopa jäädä markkinointikuluja pienemmiksi (Herkman 2007, 218). Brändin tutkiminen mahdollistaisi monien oppiaineiden integrointia ja uudessa opetussuunnitelmassa peräänkuulutettua ilmiöpohjaista oppimista, johon sisältyisi myös mediakasvatuksellinen näkökulma: media-analyysi jossa purettaisiin brändin käyttämää retoriikan ja vaikuttavuuden keinoja olisi mahdollista toteuttaa esimerkiksi äidinkielen oppiaineen sisältöjen yhteydessä. Maantieteen ja yhteiskuntaopin oppiaineiden puitteissa puolestaan voitaisiin pohtia, miksi brändituotteiden valmistus on keskittynyt tietyille alueille maailmaa. Matemaattisia sisältöjä voitaisiin käydä läpi tarkastelemalla brändin lisäarvoa

tuotteen hinnassa tai mainonnan osuutta suuryritysten budjeteista. Ilmiöoppiminen antaa mahdollisuuksia myös monien muiden median sisältöjen ottamiseksi mukaan opetukseen.

Mediakasvatuksen teorian näkökulmasta pidän tärkeänä ja kiinnostavana jatkaa tässä tutkimuksessa käytetyn julkisen pedagogiikan käsitteen laajempaa tarkastelua mediakasvatuksen kontekstissa Leena Rantalan ja Leena Ripatti-Torniaisen ansiokkaan käsitteenmäärittelyn pohjalta. Julkisen pedagogiikka on käsite, jota en ole nähnyt juuri käytettävän suomalaisessa mediakasvatuksellisessa keskustelussa vaikka ajattelen sen olevan luonteeltaan mediakasvatuksen ytimessä. Kriittisen medialukutaiton, monilukutaidon ja julkisen pedagogiikan yhdistäminen voisi tarjota kiinnostavia avauksia mediakasvatuksen merkityksestä yhteiskunnassa laajemminkin ja syventää tämän tutkimuksen näkökulmia.

### 5.3 Lopuksi

Girouxin mukaan kriittinen teoria kasvatuksen kontekstissa mahdollistaa produktiivisen intervention siihen toimintaan, jossa todellisuus jatkuvasti muokkautuu. Kriittiset teoriat tulevat hyödyllisiksi silloin, kun ne tarjoavat konkreettisia tapoja jäsentää tietämystä käytännön ilmiöihin, tehden sen tavalla joka vahvistaa demokraattista, kriittistä kansalaisuutta. Giroux peräänkuuluttaa kasvattajilta koulutuksen määrittelyä välttämättömyydeksi terveen ja elävän demokraattisen kansakunnan kannalta. (Giroux 2003, 9). Ottaen huomioon vuoden 2015 ja 2016 Suomessa koulutukseen kaavailut ja toteutetut massiiviset heikennykset, tällainen määrittely asettaa koulutusleikkaukset varsin epädemokraattiseen valoon. Koulutuksesta leikkaamisen voidaan ajatella leikkaavan myös yksilön ja kansalaisten mahdollisuuksista kehittää omaa, kriittistä ajattelua ja vaikutusmahdollisuuksia toimia aktiivisena yhteiskunnallisena osallistujana.

Ajattelen, että toiminnallinen, mediatuotantoa ja merkityksen antoa korostava mediakasvatus voi vahvistaa kasvua aktiiviseen kansalaisuuteen. Herkmanin mukaan kriittisen kasvatuksen perimmäisenä päämääränä voidaan pitää kasvatettavien aktiivisen yhteiskunnallisen toimijuuden lisäämistä. Toteutuessaan tämä voi näkyä yksittäisinä puheina ja tekoina tai toisaalta suurempina linjoina, kuten lisääntyvänä kiinnostuksena politiikkaa tai kansalaistoimintaa kohtaan tai kulutustottumisten pohtimisena. (Herkman 2007, 225).



Mediakasvatuksen aseman tarkastelu on tämän hetken epävarmassa ja polarisoituneessa yhteiskunnallisessa tilanteessa tärkeää ja ajankohtaista. Mediakasvatuksessa on paljon potentiaalia muotoutua monilukutaitoa edistäväksi kasvatukselliseksi toiminnaksi jossa dialogin ja kriittisen analyysin kautta tarkastellaan mediakulttuurin, representaation ja vallan välisiä suhteita. Tämä vaatii kuitenkin mediakasvatuksen ammattilaisilta kriittisen otteen tietoisempaa esille tuomista niin opettajankoulutuksessa kuin muissakin yhteyksissä, joissa mediakasvatus on esillä. Kriittisen mediakasvatuksen ollessa toiminnan lähtökohtana pidän kuitenkin kaikkein tärkeimpänä mediakasvattajan omaa itsereflektiota. On utopistista vaatia (media)kasvattajalta neutraaliutta tai puhdasta objektiivisuutta. Kasvattajan olisi kuitenkin tärkeää olla tietoinen siitä, millaisia arvoja, asenteita ja normeja itse tulee välittäneeksi ja mistä positioista toimii kasvatustilanteissa. Vasta sen jälkeen on mahdollista kasvattaa muita näkemään jokapäiväisyyden alueelle kätkeytyvää kulttuurista, sosiaalista ja poliittista kamppailua, jonka tiedostamisessa kulttuurihäirintä ja vastamainokset voivat toimia yhtenä keinona.

# Lähteet

- Theodor, AW. & Horkheimer, M. 2008 (1944). Valistuksen dialektiikka. Filosofisia sirpaleita. Tampere: Vastapaino.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Esipuhe teoksessa Giroux, Henry A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Althusser, L. 1984 (1970). Ideologiset valtiokoneistot. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, H. 2003. Left of everything: The inner life of critical pedagogy. *Educational Studies*, 33 (4), 436-454.
- Bordwell, M. 2002. Jamming culture. Adbusters' hip media campaign against consumerism. Teoksessa Thomas Princen, Michael Maniates ja Ken Conca (toim.). *Confronting consumption*. 237-253. Cambridge: MIT Press.
- Buckingham, D. 2003. Media Education. Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge.
- Darder, A., Baltodano, M & Torres, R. 2003. Critical pedagogy: An introduction. Teoksessa A. Darder, A., Baltodano, M & Torres, R. (toim.) *The critical pedagogy reader*. New York. Routledge.
- Darts, D. 2004. Visual culture jam: Art, pedagogy and creative resistance. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 45 (4) 313-327.
- Debord, G. 2005 (1967). *Spektaakkelin yhteiskunta*. Helsinki: Summa.
- Duncombe, S. 2002. *Cultural resistance reader*. New York: Verso.
- Farahmandpur, R. 2010. Teaching against consumer capitalism in the age of commercialization and corporatization of public education. Teoksessa Sandlin, S. & McLaren, P. (toim.) *Critical pedagogies of consumption. Living and learning in the shadow of the "Shopocalypse"*. New York: Routledge.
- Fiske, J. 2010 (1989). *Understanding popular culture*. 2p. Abingdon: Taylor & Francis.
- Freire, P. 2005 (1970). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Frau-Meigs, D. 2012. Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. *Media Studies*, 3 (6) 14-26.

Giroux, HA. & McLaren, P. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Giroux, HA. & McLaren, P. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa Giroux, HA. & McLaren, P. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Giroux HA. 2003. Public pedagogy and the politics of resistance. Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational philosophy and theory*. 35 (1), 5-16.

Harold, C. 2007. *OurSpace: Resisting the Corporate Control of Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Heinonen, V. 2007. Mainonta, brandit ja nuoret. Kamppailua nuorten huomiosta kulutuskulttuurissa. *Nuorisotutkimus* 25 (3), 36-52.

Herkman, J. 2007. *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

Hill, Susan. 2010. Children of the new millenium. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10 (3) 314–340.

Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. Teoksessa Denzin, NK & Lincoln, YS. (toim.) *Handbook of Qualitative Research* (2. p). 567–605. Kalifornia: Sage.

Kiilakoski, T. 2008. Koulun käytäviltä yhteistyöhön. *Kriittinen pedagogiikka koulun ulkopuolella*. Teoksessa Lairio, M, Heikkinen, HLT & Penttilä, M. (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatus? *Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.

Kupiainen, R. 2006. Brändit, visuaalinen kulttuuri ja kulttuurihäirintä. Teoksessa Lehtimäki, H. & Suoranta, J. (toim.) *Kasvattajan brändikirja*. 192-203. Helsinki: Finn Lectura

Kupiainen R. & Sintonen S. 2009. *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia/Gaudeamus.

Kupiainen R., Kulju P. & Mäkinen M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa Kaartinen, T. (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.

Koshy, V. 2005. *Action research for improving practice. A practical guide*. Lontoo, Kalifornia, New Delhi: SAGE.

Kotilainen, S. 2001. *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru U. 1999. *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita.

- Kotilainen, S., Sintonen, S., Tuominen, S., Uusitalo, N. & Vainionpää, J. 2005. Mediakasvatuksen kansalliset kehittämistarpeet ja toimenpide-ehdotukset. Teoksessa Kotilainen, S. & Sintonen, S. (toim.) Mediakasvatus 2005: Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisu 5/2005.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöytä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Lasn, K. 1999. Culture Jam. The uncooling of America. New York: Harper Collins.
- Lattunen, T. 2013. Mitä on kulttuurihäirintä? Teoksessa Tamminen, J. Häiriköt. Kulttuurihäirinnän aakkoset. Into: Helsinki.
- Lehtonen, M. 1998. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. 2. p. Tampere: Vastapaino.
- Lokinperä, J. 2011. Mediakasvatusta käytännössä. Toimintatutkimus luokanopettajakoulutuksen päättöharjoittelussa. Pro gradu. Opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Malmelin, N. 2003. Mainonnan lukutaito. Mainonnan viestinnällistä luonnetta ymmärtämässä. Väitöskirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Masterman, L. 1989. Medioita oppimassa. Mediakasvatuksen perusteet. Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.
- McNiff, S. 2013. Art as research. Opportunities and challenges. Chicago: The university of Chicago press.
- Menetelmäopetuksen tietovaranto, KvaliMOTV <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/>
- 5.4 Toimintatutkimus. Viitattu 6.5.2016
  - 7.3.2 Sisällönanalyysi. Viitattu 6.5.2016
- New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66 (1) 60-92.
- Mitä on natiivimainonta? 25.5.2015 Kauppalehden nettisivu. <http://www.kauppalehti.fi/uutiset/mita-on-natiivimainonta/acMkeCR6> Viitattu 6.5.2016.
- Ofcomin WWW-sivu. Media literacy: Information about Ofcom's media literacy activities. <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/other/media-literacy/>. Viitattu 6.5.2016.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>. Viitattu 6.5.2016.
- Pietilä, V. 1990. Viestintäkasvatuksen perusteita etsimässä. Teoksessa Mäki-Tuuri, A. & Vilhunen, A. (toim.) Mediat ja merkitykset. 179-188. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Potter, WJ. 2013. Medialiteracy. 7 p. University of California: SAGE Publications.

- Rantala, L. & Ripatti-Torniainen, L. 2013. Julkinen pedagogiikka. Käsitteenmäärittelyä ja ilmiökentän hahmottamista. *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 44 (1), 7-16.
- Reason, P. & Bradbury, H. 2006. *Handbook of action research*. Lontoo, Kalifornia & New Delhi: SAGE Publications.
- Sandlin, J.A. 2007. Popular culture, cultural resistance and anticonsumption activism: An exploration of culture jamming as critical adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education* 115 (8), 73-82.
- Sandin, JA. & Milam, JL. 2008. Mixing Pop (Culture) and Politics: Cultural Resistance, Culture Jamming, and Anti-Consumption Activism as Critical Public Pedagogy. *Curriculum inquiry* 38 (3), 323-350.
- Sandlin, JA., O'Malley, MP. & Burdick, J. 2011. Mapping the complexity of public pedagogy scholarship: 1894 - 2010. *Review of Educational Research* 81 (3), 338-375.
- Sandlin, JA & McLaren, P. (toim). 2010. *Critical pedagogies of consumption. Living and learning in the shadow of the "Shopocalypse"*. New York: Routledge.
- Suoranta, J. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. 2006. Koulutussosiologiasta julkiseen pedagogiikkaan. *Yhteiskuntapolitiikka* 71 (6), 670-672.
- Tamminen, J. 2013. *Häiriköt. Kulttuurihäirinnän aakkoset*. Helsinki: Voima / Into.
- Tyner, K. 1998. *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the age of information*. Mahwah, New Jersey & Lontoo: Lawrence Erlbaum.